Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370938
Centre d'intérêt: 640

Bessette, Guy.

Le français par l'activité filmique / Guy Bessette. -- Sherbrooke : P.P.M.F.-Sherbrooke, 1983.
vii, 77 p. ; 28 cm + bobine vidéo (son., n+b; 1/2 po). -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 2)

Titre de la bobine vidéo: Annexe 2 : Minuit, l'heure du crime.
Bibliogr.: p. 57.

ISBN 2-89268-001-8

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Film *Utilisation de l'audiovisuel *Langue écrite *Transfert d'apprentissage *Activité d'apprentissage *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Discours *Langage filmique

Ce projet, centré sur l'étude des possibilités d'exploitation des transferts du langage filmique au langage verbal pour l'enseignement et l'apprentissage de la communication écrite au second cycle du primaire, avait pour objectif de fournir aux enseignants un support pédagogique pour développer l'habileté des élèves à effectuer le choix des éléments pertinents de contenu et leur organisation séquentielle. Pour réaliser ces buts, on s'est appuyé sur deux hypothèses opérationnelles. D'abord, le choix et l'organisation du contenu sémantique, propre au langage filmique et télévisuel, procèdent des mêmes habiletés et obéissent aux mêmes contraintes que le discours verbal organisé. Ensuite, certains éléments formels comme le plan, la séquence et les différents moyens de mise en relief peuvent être transposés assez facilement dans le domaine du message verbal.

La recherche a surtout consisté en une étude théorique puis en une recherche-action. L'expérimentation s'est déroulée de janvier à avril 1981 à l'école Atelier de la CECM; les élèves, volontaires, provenaient de la cinquième et de la sixième année. Essentiellement, autour d'un document filmique choisi en accord avec les élèves, on a tenté de bâtir un atelier d'écriture axé sur l'exploitation de ce document.

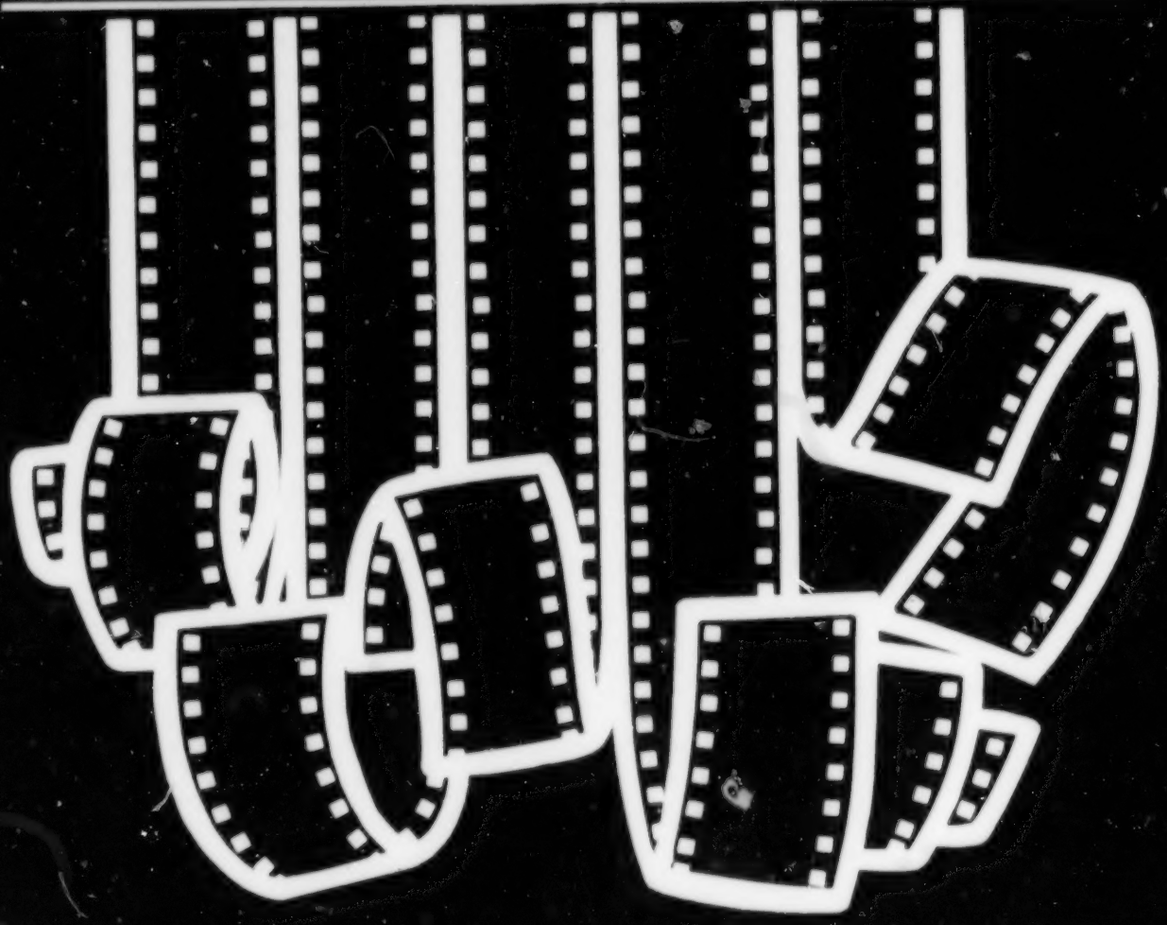
Cette recherche-action a permis au groupe d'apprentissage de se donner son propre cadre conceptuel correspondant à sa réalité pédagogique. Cela renverse l'option méthodologique prise au départ, à savoir le développement de fiches d'exploitation des transferts à partir de documents filmiques présentant des similitudes avec les émissions favorites des enfants. On a plutôt décidé de partir de l'écrit pour

aboutir à l'image. Cette nouvelle orientation pédagogique a été bien accueillie par le groupe à qui elle a permis de s'impliquer dans le processus d'apprentissage ainsi mis en branle. L'instrument de support pédagogique issu de la recherche prend la forme d'un ensemble de vingt-sept activités concrétisant différentes étapes de la production d'un récit filmique.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

Le français par l'activité filmique



Guy Bessette

Publication du PPMF
No 2

E D U Q 8370938

Publications du PPMF de Sherbrooke

N° 1 *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*
Louis-M. Ouellette

N° 2 *Le français par l'activité filmique*
Guy Bessette

N° 3 *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*
Louise Lafontaine

N° 4 *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*
Lucille Latendresse

N° 5 *Apprentissages par la communication*
Gertrude Doyon

N° 6 *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*
Jacques Tardif

À paraître

N° 7 *Exploiter le récit*
Gabrielle Desautels

N° 8 *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*
Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

N° 9 *Genre et nombre*
Étude théorique
Gérard-Raymond Roy

N° 10 *Genre et nombre*
Étude appliquée
Gérard-Raymond Roy

Présentation et mise en pages
Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision
Gérard-Raymond Roy

Guy Bessette

Le français par l'activité filmique

1983
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

1er trimestre 1983
ISBN 2-89268-001-8

Table des matières

En guise de préface vii

Première partie: le rapport proprement dit 1

1. Le problème 3

2. Données de la "littérature" 5

2.1 Bibliographie 5

2.2 Préalables à la compréhension du discours filmique 5

2.3 Non-équivalence de l'image et de la parole 7

2.4 Analyse du récit 8

3. Prémisses 12

4. Cadre théorique 13

4.1 Analyse des besoins 13

4.2 Éléments d'apprentissage et objectifs de la recherche 16

5. Plan de réalisation 23

5.1 Sélection des ressources 23

5.2 Plan de stratégie 24

6. Activités de transfert et plan d'évaluation 27

6.1 Activités d'exploitation 27

6.2 Plan d'évaluation 36

7. L'expérimentation 41

7.1 Les participants 41

7.2 Pratique pédagogique 42

8. Réflexions consécutives à l'expérimentation 49

8.1 Réorientation des objectifs 49

8.2 Contexte particulier du milieu d'expérimentation 51

8.3 Leçons pédagogiques à tirer de l'expérimentation 51

8.4 Commentaires évaluatifs des enseignants impliqués dans la recherche 52

Conclusion 54

Bibliographie 57

Deuxième partie: Histoire d'une idée qui veut devenir vedette 59

Annexe 1: Minuit, l'heure du crime! 73

Annexe 2: Enregistrement sur vidéo de Minuit, l'heure du crime!

En guise de préface

La présente recherche s'inscrit sous le paradigme de la recherche qualitative; elle prend surtout la forme d'une recherche action.

Dans cette optique, le chercheur ne vise pas à vérifier des hypothèses de départ mais il veut les dégager tout au long de l'action que la recherche implique et il tente de les vérifier sans cesse.

Cela demande la souplesse de pouvoir réajuster sans cesse son tir et de porter une attention continue au groupe impliqué, à ses besoins, ses intérêts et sa capacité d'apprendre.

Le groupe lui-même est essentiellement en état d'apprentissage; la recherche sert en quelque sorte de processus qui l'assiste dans sa tâche d'élaborer son propre cadre conceptuel à partir tant de ses données de départ que de ses ajustements de parcours.

C'est dans cette optique que s'est donc déroulée la présente recherche dont le premier cahier offre au lecteur un rapport détaillé. Dans le second cahier, on propose diverses hypothèses opérationnelles nées de ce travail et destinées à guider, de façon précise, l'enseignant désireux d'entreprendre avec ses élèves une démarche de production filmique par le texte.

Rassemblées sous une forme simple, susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves, elles prennent corps dans L'histoire d'une idée qui voulait devenir vedette de télé et de cinéma.

Bien entendu, il s'agit de pistes offertes à l'enseignant qui n'ont aucune prétention de servir de modèle. Le présent travail reste une amorce et chaque enseignant qui l'utilisera le rendra du fait même plus adéquat, plus efficace.

Guy Bessette

Première partie:

le rapport proprement dit

1. Le problème

On constate régulièrement un point faible relativement aux performances de l'émetteur en rapport avec certaines opérations de base du message:

- le choix des éléments pertinents de contenu et leur organisation séquentielle,
- en fonction des effets à produire sur le récepteur.

Cette réalité nous conduit à poser les hypothèses suivantes.

a) Au niveau des contenus sémantiques

Le choix et l'organisation du contenu sémantique propre au langage filmique et télévisuel procèdent des mêmes habiletés et obéissent aux mêmes contraintes d'intention et de besoins des interlocuteurs que le discours verbal.

b) Au niveau des moyens stylistiques

Les divers éléments formels du code cinématographique tels le plan, la séquence, les angles de prise de vue, etc. peuvent être transposés dans le message verbal.

Nous pensons donc que l'étude et l'exploitation des transferts possibles du langage filmique au langage verbal pourraient améliorer les performances des émetteurs par rapport aux deux opérations du message concernées ici, et plus particulièrement au plan de l'écriture.

Pourquoi s'inspirer alors du langage filmique? Au lieu de combattre l'influence qu'exercent sur les enfants la télévision et le cinéma, nous pensons que, au contraire, on devrait s'en servir et intégrer cette influence dans le cadre des apprentissages spécifiques rattachés au milieu scolaire.

D'une part, l'enfant passe autant de temps, sinon plus, devant l'écran de télévision qu'à l'école. Il est baigné dans un univers audiovisuel et la télévision est devenue un agent socialisateur d'importance au même titre que l'école ou la famille.

D'autre part, le support filmique en tant que tel motive et stimule énormément le jeune.

Il y a donc lieu d'utiliser cette situation afin de faciliter l'apprentissage. C'est pourquoi cette recherche ira puiser le maximum d'informations dans le langage filmique; on essaiera de l'adapter au développement de la communication écrite.

À cet effet, on utilisera des documents filmiques provoquant directement l'intérêt des enfants ou ayant des similitudes avec leurs émissions favorites.

De plus, tenant compte d'une hiérarchisation et d'une progression dans les objectifs visés et partant des processus d'anticipation et d'organisation du contenu jusqu'à l'utilisation des moyens stylistiques d'expression, on tentera de mettre en forme avec certains enseignants des fiches d'exploitation pédagogique pertinentes aux supports retenus et aux objectifs.

2. Données de la "littérature"

2.1 Bibliographie

Pour cette étude, on s'est inspiré de la bibliographie qui apparaît à la fin du présent rapport de recherche. Certains auteurs ont attiré notre attention sur les différents codes et clés du langage filmique; d'autres nous ont mis en garde face aux différences fondamentales entre l'image et la parole (Jacquinot, Chalvon, Porcher, Mitry, La Borderie, Bordeleau) ainsi que face aux préalables nécessaires à la compréhension du discours filmique (Jacob, Bordeleau, Zazzo).

À travers ces ouvrages, on a tenté de cerner les différentes possibilités d'apprendre offertes par l'image.

2.2 Préalables à la compréhension du discours filmique

Dans un article sur l'enfant et le cinéma, Brossard et Dopffler écrivaient ce qui suit.

> Beaucoup semblent croire que le message filmique livrerait son sens dans l'immédiateté du perçu. L'enfant ne rencontrerait aucun problème dans le déchiffrement du message.
>
> Une telle croyance qui abolit d'emblée toute interrogation pédagogique repose sur une triple méconnaissance:
>
> - méconnaissance de l'enfant en tant qu'être social s'appropriant un certain contenu à l'aide de structures déjà construites;
> - méconnaissance de la réalité filmique dans son organisation propre;
> - méconnaissance des différentes activités que l'enfant met en oeuvre lors du développement du message filmique. (p. 77).

Plus loin (p. 78), ils ajoutent:

> La compréhension du film nécessite de la part de l'enfant la mobilisation de tout un ensemble d'activités sur lesquelles il convient de s'interroger.
>
> - Il doit apprendre à organiser plusieurs séries temporelles et, pour cela, il doit acquérir le code filmique qui permet de construire ces séries. (mêmes processus d'apprentissage: hypothèses, anticipations, inférences, ...).

> — En plus entre la non-saisie d'un message et sa compréhension il existe un ensemble de stades intermédiaires.
>
> L'enfant va construire sa propre connaissance du monde à partir des informations auxquelles il peut accéder et de l'interprétation qu'il s'en donne.

Louise Bordeleau, dans son étude de la compréhension d'un récit écrit ou filmique, nous met en garde par rapport aux préalables nécessaires à la compréhension d'un récit filmique. "Ce n'est pas, nous dit-elle, parce que l'enfant est captivé par la magie des images, qu'il fait nécessairement la relation entre les actions des personnages et les événements de l'histoire racontée". (p. 707.)

Et elle cite René Zazzo qui affirme que l'enfant avant six ou sept ans ne comprend pas le film, que, après sept ans, apparaît une compréhension globale mais qu'il faut attendre l'âge de quatorze ans pour qu'il atteigne un niveau de compréhension adulte. Puis, il conclut que l'enfant d'entre sept et quatorze ans - phase qui concerne cette recherche - a souvent besoin de l'aide de l'adulte pour comprendre le récit filmique et en analyser le déroulement. (Bordeleau, p. 51.)

Cependant, dès six ans, toujours selon Zazzo, cité cette fois par Brossard et Doffler, apparaît la possibilité de reconstituer la suite chronologique d'une petite séquence en un récit spontané. Et jusqu'à dix ans, l'enfant suivra difficilement un film dont la structure ne respecte pas la continuité du temps et de l'espace et ne permet pas une identification facile des personnages. (Si l'apprentissage télévisuel auquel tous les enfants de notre société sont soumis peut sans doute avancer ces âges, il ne peut se substituer à la constitution des mécanismes cognitifs. (p. 79.)

Dans son ouvrage L'enfant devant le film, Jacob énonce également que:

> L'action d'un film peut être comprise par des enfants de neuf ou dix ans ... Mais une compréhension claire de la structure interne d'un film n'est

> pas encore acquise. Ce n'est que vers l'âge de onze à dix-sept ans que cette structure interne peut être incorporée.

Il faut donc tenir compte de cette rétroaction lorsqu'on exploite les possibilités de transferts avec les élèves du second cycle du primaire.

2.3 La non-équivalence de l'image et de la parole

D'un côté, si on parle de transferts possibles entre le langage filmique et le discours verbal et si on énonce que, dans les deux formes de discours, le choix et l'organisation du contenu sémantique procèdent des mêmes habiletés et obéissent aux mêmes contraintes d'intention et de besoins des interlocuteurs, on ne peut par ailleurs avancer que les deux discours sont pareils dans leur nature, ni que les règles qui les articulent sont les mêmes.

Comme l'affirment plusieurs auteurs, on ne peut parler de langage formel en ce qui a trait au cinéma.

Jean Mitry, dans son ouvrage Esthétique et psychologie du cinéma, souligne la différence essentielle entre les deux types de discours.

> Les images ne sont pas des signes à la manière des mots ..., elles ne sont des signes que dans la mesure où elles ont pouvoir de signifier ... Ainsi, quoique chargée de sens, l'image ne saurait être assimilée à un sens puisque le sens qu'elle reflète ne lui est pas attaché.
>
> On peut donc dire en fin de compte que si le cinéma est un langage au niveau sémiotique, il ne l'est pas au niveau des sémantiques formelles ...
>
> Il ne saurait donc y avoir de grammaire du film pour l'extrême raison que toute grammaire se fonde sur la fixité, l'unité et la conventionnalité des signes. (Mitry, p. 444.)

Mais René La Borderie, dans Les aspects de la communication éducative, apporte certaines précisions à ce sujet.

> De l'ensemble des considérations ci-dessus, il semble que l'on puisse retenir que l'utilisation de

> l'image comme équivalent exact non-linguistique d'un discours linguistique proposé comme objet d'apprentissage est une gageure.
>
> Par contre, on peut utiliser ce système avec précautions, comme approximation, comme cadrage général du sens. (La Borderie, p. 187.)

Il suggère également une exploitation connotative dont la réalisation la plus simple consiste, à partir de séquences d'images, à provoquer les discours verbaux qui expriment la signification vécue par les élèves.

Ajoutons à cela les remarques que Geneviève Jacquinot apporte dans Image et pédagogie.

> Alors que le langage marque de façon explicite les opérations à effectuer pour l'opération du sens ..., l'image, elle, n'impose pas d'opération au locuteur ce qui laisse plus libre l'activité de lecture.
>
> Le signifié de l'image ne doit pas plus être confondu avec le référent que dans le langage, mais alors que le langage exprime explicitement les relations au référent par des marques spécifiques, l'image ne le fait pas: elle ne possède pas de marques d'énonciation.
>
> Bien plus, elle n'impose pas d'ordre de lecture entre les différents éléments qu'elle présente: contrairement à la langue, elle n'a pas de syntaxe. (Jacquinot, p. 115.)

Cette recherche prend donc en considération ces remarques essentielles sur la non équivalence des deux discours et ce n'est que, par la suite, qu'on y propose des transferts possibles.

2.4 Analyse du récit

Dans sa thèse, Étude sur la lecture que fait l'enfant de six à douze ans du dessin animé tenant compte du degré de discontinuité dans le récit, suite à une synthèse des différentes recherches en analyse structurale, de Propp à Claude Brémond en passant par Levy-Strauss et Roland Barthes, Danièle Brady dégage un modèle opérationnel d'analyse qu'elle applique au dessin animé afin de comprendre la lecture qu'en fait l'enfant de six à douze ans.

Dans le modèle, qu'il nous paraît essentiel de connaître dans le cadre de la présente recherche, Danièle Brady utilise à la suite de Levy-Strauss deux axes d'analyse.

Le premier est l'axe syntagmatique: il consiste en une première phase d'analyse et sert à isoler des éléments qui sont comparables.

On divise le récit en séquences élémentaires: l'éventualité, le passage à l'acte, l'achèvement ou le résultat. On découvre ainsi la fonction superficielle du récit.

La deuxième phase de l'analyse fonctionnelle se fait selon l'axe paradigmatique. On met en rapport les actions et les fonctions contenues dans le récit afin d'en découvrir la structure profonde.

Le terme action renvoie ici aux rôles définis par rapport à la fonction d'un personnage dans le récit. "On aura donc des rôles d'agent, de patient et d'influençateurs". (C. Brémond.) Ce dernier rôle pouvant être défini à partir des catégories retenues par Gremas, celles d'adjuvant et d'opposant.

Quant au mot fonction, il signifie, selon les termes de Claude Brémond, "l'axiome narratif", l'unité de base du raconté.

Une fonction est effective lorsqu'elle prend acte immédiatement.

Une fonction est virtuelle lorsqu'elle donne un processus sans déboucher directement sur la concrétisation de la conduite proposée.

Une fonction est optative lorsqu'elle exprime un désir, une intention, un souhait d'un personnage.

Enfin, une fonction pivot ou cardinale permet au narrateur de modifier le processus narratif engagé par les fonctions précédentes.

Ces différentes fonctions s'organisent en séquences élémentaires qui se regroupent elles-mêmes en séquences complexes.

Le modèle d'analyse lui-même s'agence autour des cinq opérations suivantes.

a) Découpage du récit en séquences élémentaires

- Une séquence s'ouvre quand un désir (but à atteindre) est exprimé et se referme quand le désir se transforme en déception ou en satisfaction. Une nouvelle séquence s'ouvre lorsque s'exprime un nouveau désir.
- Agencement des séquences: identifier et classer les séquences se présentant en bout-à-bout, en enclave ou en accolement, (schéma de C. Brémond).

b) Analyse des fonctions

Il s'agit d'identifier

- les fonctions des séquences,
- les fonctions qui marquent les trois temps de la séquence élémentaire en les identifiant à des actants: agent, patient, influençateurs.

Le processus est déclenché par une fonction optative: le passage à l'acte permet à une fonction optative ou virtuelle de devenir effective. Cette phase conduit à la fonction d'actualisation, sauf s'il n'y a jamais d'actualisation du désir.
Le processus est clos par une fonction effective, appelée assertative.

c) Analyse des transformations

Cette opération donne lieu à l'étude du passage d'un état à l'autre: d'agent à patient, ou vice-versa.

d) Analyse des interventions

Il s'agit de déterminer si l'influençateur intervient dans le processus de transformation, donc d'indiquer l'intervention d'un adjuvant ou d'un opposant.

e) Tableau synthèse

Cette sous-partie consiste à faire la synthèse de l'analyse et à procéder à la description générale du récit.

Comme cette recherche ne porte pas directement sur l'analyse structurale, on n'applique pas ici ce schéma de façon intégrale. On tentera cependant de marier les deux axes d'analyse (syntagmatique et paradigmatique) au niveau des activités portant sur le choix des éléments pertinents de contenu.

3. Prémisses pédagogiques

Avant de faire le lien entre les différents transferts possibles et les objectifs spécifiques qu'on désire atteindre, il importe de poser les quelques prémisses suivantes relatives à la pédagogie.

1re Toute activité d'exploitation devra être motivée par le besoin de communiquer; en conséquence, on refuse le développement d'activités gratuites.

2e Le procédé didactique n'est pas source d'apprentissage en soi; c'est la découverte personnelle qui l'est et notre cheminement devra la susciter.

3e Parallèlement, les fiches d'exploitation ne devront pas être orientées de façon à transmettre une connaissance à caractère encyclopédique, mais elles viseront à développer un savoir-faire (dans notre cas) au niveau des deux opérations de base du message déterminées précédemment.

4e Afin de tenir compte des étapes de développement des processus mentaux plus particulièrement en ce qui concerne les préalables à la compréhension d'un discours filmique, le professeur devra aider l'élève dans l'analyse du déroulement du récit, ce dernier n'étant pas en mesure de faire seul l'opération.

4. Cadre théorique

Cette partie porte d'une part sur l'analyse des besoins; elle touche aussi, d'autre part, les éléments d'apprentissage et les objectifs de la recherche.

4.1 Analyse des besoins

Si on résume les données du problème, on peut souligner que, à l'intérieur de ce contexte spécifique de l'apprentissage de la communication écrite, la recherche permet de dégager certains problèmes particuliers.

Au niveau affectif, il s'agit d'abord d'un problème aigu de désintérêt pour l'apprentissage particulier de l'écrit. Cela entraîne, au plan stratégique, le besoin de trouver des moyens de susciter l'intérêt des jeunes.

Il s'agirait de corriger en premier lieu ce qu'il conviendrait peut-être d'appeler un effet contre-culturel. Baignés dans un environnement audiovisuel, les jeunes ne voient sans doute plus comme leurs aînés l'intérêt de la communication écrite.

Deuxièmement, il s'agirait de porter également une attention particulière aux thèmes abordés, afin qu'ils correspondent aux intérêts et aux motivations des enfants.

Troisièmement, il faudrait envisager de travailler la relation pédagogique, c'est-à-dire de transformer l'attitude passive des élèves en attitude active.

Au niveau cognitif, la recherche permet de dégager deux points faibles des enfants considérés en tant qu'émetteurs de messages.

Le premier de ces points concerne le choix des éléments pertinents de contenu en fonction des effets à produire sur le ou les récepteur(s).

Chacun en fait souvent l'expérience lorsqu'il demande par exemple à un enfant de cet âge de lui communiquer une information. Il y

aura souvent des tas de détails superflus alors que manqueront maints éléments essentiels.

Selon que l'effet qu'on désire produire est un effet d'information, d'expression, de persuasion, ou un effet ludique, les contenus permettant d'obtenir ces effets seront différents. Par exemple, que faut-il dire pour faire rire? Le choix pertinent du contenu reste la première grande faiblesse de l'enfant émetteur.

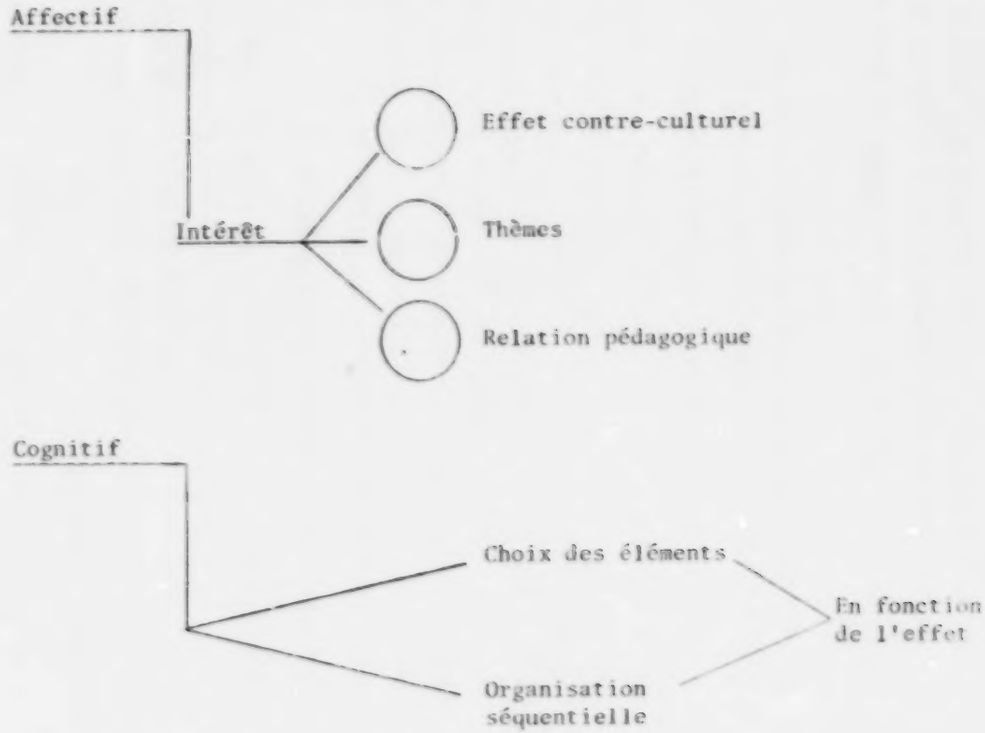
Le second point faible a trait à l'organisation séquentielle des éléments de contenu, toujours en fonction des effets que l'émetteur désire produire sur le(s) récepteur(s). De quelle façon écrire ce qu'on a choisi de dire?

Face à ces deux besoins perçus au niveau cognitif, on pense que l'étude et l'exploitation des transferts possibles du langage filmique au langage écrit peut améliorer les performances des émetteurs par rapport aux deux opérations de production du message concernées ici.

Par rapport aux contenus sémantiques, on émet l'hypothèse de travail suivante, à savoir que le choix et l'organisation du contenu sémantique propre au langage filmique procèdent des mêmes habiletés et obéissent aux mêmes contraintes d'intention et de besoins des interlocuteurs que le discours écrit.

Par rapport au choix des moyens stylistiques, l'hypothèse avancée est que les divers éléments formels du code cinématographique ou télévisuel tels le plan, la séquence, les angles de prise de vue etc. peuvent être transposés dans le message verbal écrit.

Besoins (analyse de)



4.2 Éléments d'apprentissage et objectifs de la recherche

a) Objectif général

L'objectif général de cette recherche se formule comme suit.

- Développer l'habileté des élèves du second cycle du primaire à effectuer le choix des éléments pertinents de contenu et leur organisation séquentielle en fonction des effets à produire sur les récepteurs, notamment au plan de l'écriture.

On vise plus particulièrement l'exploitation des transferts possibles entre le discours filmique et le discours verbal.

b) Niveaux d'exploitation des transferts filmiques

En ce qui concerne les discours filmiques, on exploitera les transferts possibles au niveau rhétorique c'est-à-dire ce qui touche l'articulation des différentes séquences et l'organisation globale du message, au niveau syntagmatique c'est-à-dire ce qui a trait au montage des différents plans et séquences, au niveau iconique c'est-à-dire ce qui se rapporte à l'articulation des éléments signifiants de l'image, tels l'échelle de plan, les angles de prise de vue, etc.

c) Éléments d'apprentissage du programme

Le Programme d'étude de français au primaire précise les différents éléments et les diverses activités d'apprentissage liés à la production et à la compréhension du discours verbal, dont voici une tentative de synthèse pour chaque type de discours.

Discours expressif

'. Adaptation du discours à l'intention du locuteur
   - du discours où l'élève exprime et justifie des réactions et/ou des opinions

     Exemples
     - échanges autour d'un thème
     - saynète où l'élève prête des sentiments

à

- l'insertion de l'élève dans des situations qui justifient l'expression d'émotions, de goûts, etc. par rapport à un fait ou à un événement

  Exemples

  - table-ronde suivie d'une discussion où l'élève dit ses préférences à propos d'une émission, d'une bande dessinée, etc.

2. Adaptation du discours aux caractéristiques des interlocuteurs
   - face à des interlocuteurs qui ne connaissent pas l'objet de l'expression de l'élève

     Exemples

     - échanges d'élèves ayant eu des expériences différentes
     - conversation autour des goûts et des préférences
   - face à des interlocuteurs non familiers ou des interlocuteurs en relations publiques
3. Adaptation aux caractéristiques de la situation (niveaux 5 et 6)
   - varier les situations (à l'école, à la télé, etc.)
4. Production de rétroaction (niveaux 5 et 6)
   - objectivation portant sur la rétroaction aux différentes expressions

Discours incitatif

1. Adaptation du discours à l'intention des locuteurs
   - situation où le discours vise à faire agir l'interlocuteur
   - situation où il vise à le persuader

     Exemples

     - des étudiants fournissent à d'autres les explications nécessaires à la réalisation d'un tel projet; comparaison des résultats

- explication des règles d'un jeu
- inviter des gens à participer à l'événement

2. Adaptation du discours aux caractéristiques des interlocuteurs
   - face à des interlocuteurs peu informés
   - face à des interlocuteurs peu familiers

   Exemples
   - inviter des gens à l'événement
   - jeu de rôles
   - procès à causes farfelues

3. Adaptation du discours aux caractéristiques de la situation (niveaux 5 et 6)
   - un interlocuteur qu'on ne voit pas

4. Production ou non production de rétroaction

Discours informatif

1. Adaptation du discours à l'intention des locuteurs
   - on peut informer au cours d'un exposé, d'un reportage, d'un compte rendus, etc.

2. Adaptation du discours aux caractéristiques des interlocuteurs
   - des informations adaptées aux besoins de différents interlocuteurs
   - face à des interlocuteurs non familiers

3. Choix et organisation de l'information
   - dégager d'une information le sujet, le contenu, les aspects mis en évidence, l'ordre logique, l'ordre chronologique

4. Adaptation aux caractéristiques de la situation
   - interlocuteur absent ou qu'on ne peut voir

   avec rétroaction (téléphone)

   sans rétroaction (radio)

5. Production de rétroaction et réaction du locuteur (niveaux 5 et 6)

Discours poétique ou ludique

1. Mettre l'élève en situation où le discours vise à divertir.
2. Mettre l'élève en situation où il incarne différents personnages et différentes façons de s'exprimer.
3. Mettre l'élève en situation où le discours est centré sur les jeux possibles avec la forme, la sonorité, le sens des mots.

Tableau synthèse

Production et compréhension du discours verbal

Adaptation à l'intention du locuteur: exprimer, informer, inciter, etc.

Adaptation aux caractéristiques de l'interlocuteur et des situations

- interlocuteur informé/interlocuteur non informé
- interlocuteur familier/interlocuteur non familier
- interlocuteur présent/interlocuteur absent
- interlocuteur visible/interlocuteur non visible

Production de rétroaction et réaction du locuteur

↓

Locuteur

- intention du discours
- réaction à la rétroaction de l'interlocuteur

Interlocuteur

- caractéristiques
- rétroaction

d) Combinaison des éléments d'apprentissage avec les objectifs

On essaiera de combiner les différents éléments d'apprentissage des deux types de discours avec les deux grands objectifs de la recherche.

1er objectif. – Effectuer le choix d'éléments pertinents de contenu en fonction de l'effet à produire.

Pour ce faire, on devra, à partir d'un support filmique et de son récit, pouvoir:

- identifier les différents types de discours,
- transformer le discours spécifique d'une séquence retenue en un autre type de discours,
- produire différents types de discours sur un même thème retenu, tiré du récit filmique.

2e objectif. – Effectuer l'organisation séquentielle des éléments.

Pour ce faire, on devra, à partir d'un support filmique et de son récit, pouvoir:

- identifier les différents codes de l'image,
- reconnaître dans l'emploi de chaque code l'effet spécifique ainsi produit,
- transformer le discours spécifique d'une séquence retenue en manipulant certains codes iconiques.

e) Rappel et détail des objectifs

Au niveau affectif, à partir d'un support filmique et de son récit, la stratégie doit permettre aux élèves:

- de transformer une attitude passive, caractérisée par l'exécution d'exercices venant appuyer la leçon du maître, en attitude active caractérisée par une implication et des manipulations à l'intérieur d'une activité, le choix, parmi plusieurs, d'une activité d'apprentissage et la production d'effets concrets;

- d'aborder un thème qui les intéresse et qui soutienne leur motivation;
- de faire le lien entre le monde de l'écrit et le monde de la communication audio-visuelle dans laquelle ils baignent.

La stratégie doit leur permettre de conduire eux-mêmes une activité choisie.

Au niveau cognitif, on retient deux objectifs. Le premier a trait au choix d'éléments pertinents de contenu en fonction de l'effet à produire. Ainsi, à partir d'un support filmique et de son récit, les élèves devront pouvoir:

- identifier les différents types de discours (expressif, informatif, incitatif, ludique ou poétique);
- identifier les rôles de l'image et du son dans la narrativité du récit;
- transformer par écrit le discours spécifique d'une séquence retenue, en un autre type de discours;
- adapter un discours écrit à l'intention du locuteur aux caractéristiques des interlocuteurs et à la rétroaction produite par l'interlocuteur;
- dans le cas d'un récit, repérer la structure présidant au choix des éléments de contenu.

Le second objectif du domaine cognitif traite de l'organisation séquentielle des éléments de contenu. À partir d'un support filmique et de son récit, les élèves devront pouvoir:

- identifier certains codes de l'image qui auront été retenus pour fin d'apprentissage;
- reconnaître dans l'emploi de chaque code l'effet spécifique ainsi produit;
- réaliser plusieurs montages différents d'une même séquence.

Au niveau psychomoteur, enfin, les élèves devront développer leur habileté psychomotrice à écrire.

5. Plan de réalisation

La réalisation de ce projet a nécessité d'une part le choix de ressources humaines et matérielles et, d'autre part, l'élaboration d'une stratégie d'accomplissement.

5.1 Sélection des ressources

En ce qui concerne la réalisation de cette recherche, on a déjà déterminé que la ressource audiovisuelle constitue l'élément central de notre hypothèse de solution au problème.

La spécificité du document filmique, qu'il soit cinématographique ou télévisuel, semble répondre tout à fait à nos besoins à plusieurs plans.

Au niveau affectif, ce type de document répond au besoin motivationnel; il permet de soulever l'intérêt des élèves tout en faisant le lien entre le monde audiovisuel qui les entoure et le monde de l'écrit.

Au niveau cognitif, le choix et l'organisation des contenus sémantiques propres au langage filmique semblent procéder des mêmes habiletés et obéir aux mêmes contraintes d'intention et de besoins des interlocuteurs que le discours écrit.

De plus, les éléments formels de ce langage peuvent être transposés facilement à l'écrit; ils peuvent de ce fait servir d'exemples concrets aux habiletés à acquérir.

Dans cette recherche, l'utilisation de cette ressource qu'est le langage filmique se fera par la télévision.

D'une part, ce médium est bien adapté à notre public cible: les élèves passent plus de temps avec ce médium qu'à l'école; ils en connaissent bien le langage.

Il y a là, d'autre part, une belle occasion d'employer à bon escient l'influence qu'exercent sur les enfants la télévision et le cinéma et de l'intégrer, au lieu de la combattre, dans le cadre des apprentissages spécifiques rattachés au milieu scolaire.

De plus, recourir à ce moyen permet aux élèves et à l'enseignant de travailler sans dépendre d'un horaire. Le vidéo nous permet en effet de repiquer n'importe quelle émission et de la transmettre à volonté à travers l'écran de la télévision. Il suffit pour cela d'obtenir la permission du distributeur ou d'acheter une franchise d'utilisation en milieu fermé, franchise qui commence à se vendre chez les distributeurs de matériel audio-visuel.

Enfin, le matériel de base est disponible dans les écoles; souvent, il ne sert même pas. Il suffit donc de le prendre et de l'utiliser.

5.2 Plan de stratégie

Notre stratégie peut s'énoncer de façon succincte selon les trois points suivants.

a) La recherche: étudier les possibilités de transfert du langage filmique au langage écrit.

b) L'application: autour d'un document filmique choisi en accord avec les élèves, bâtir un atelier d'écriture axé sur l'exploitation de ce document en tenant compte de nos objectifs.

c) La didaxie: baser la didactique de la communication écrite sur cet atelier.

Voyons donc les différentes facettes de l'application didactique.

Notre stratégie consiste principalement à puiser dans le monde d'intérêts de l'enfant une ressource permettant de rencontrer les objectifs affectifs et cognitifs tels qu'ils ont été décrits plus haut. Cette ressource, c'est le document filmique et le médium de transmission, la télévision.

À partir du visionnement du film choisi, on va exploiter une série d'activités facilitant l'atteinte de nos objectifs.

La ressource choisie contient cette possibilité. En effet, la recherche démontre que l'étude du langage filmique permet d'identi-

fier dans le concret les opérations que l'élève doit assimiler et démontrer dans la communication écrite. La ressource audiovisuelle est donc utilisée ici par rapport à la spécificité du médium filmique et non seulement comme support.

Ainsi, notre stratégie d'intervention implique une ressource qui nous permet de rencontrer nos objectifs affectifs et nos objectifs cognitifs.

Toutefois, cette intervention aura, au niveau pédagogique, au moins deux incidences qui vont prendre passablement d'ampleur.

Premièrement, les activités d'exploitation pourront se faire en ateliers si l'enseignant est intéressé à cette formule; dans ce cas, la télévision s'adresse de préférence à un petit groupe plutôt qu'à l'ensemble de la classe. Ces activités s'intègrent alors à la structure d'atelier de la classe comme toute autre activité; les enfants choisissent le moment d'aller y travailler.

Dans le cas où le groupe ne désire pas fonctionner en atelier, il y a lieu de travailler avec au moins deux téléviseurs dans la classe afin d'assurer à tous un bon visionnement mais aussi des bonnes conditions de travail.

Deuxièmement, notre intervention va modifier la pédagogie tant pour le maître que pour l'élève. Ce dernier va être actif dans ces activités d'exploitation: c'est lui qui choisit, manipule, produit des effets concrets de communication. Il n'est plus uniquement passif comme dans le cas de la "leçon du maître" et des exercices de l'élève. Des répercussions similaires vont également atteindre le rôle de l'enseignant. Dans cette situation, celui-ci n'est plus le simple pourvoyeur de la connaissance; il devient un facilitateur pour la réussite des activités de l'atelier d'exploitation.

Ces incidences de taille auront sûrement à leur tour un rôle à jouer dans la mise en place de la stratégie globale permettant de résoudre notre problème de départ.

On voit ainsi que notre stratégie d'intervention consiste, à partir d'une recherche préalable, à bâtir un atelier d'écriture axé sur des activités d'exploitation d'un document filmique choisi en accord avec les intérêts des élèves; ces activités doivent rencontrer nos objectifs initiaux.

On constate également que le document sera transmis par le médium télévision pour les raisons mentionnées plus haut, sans oublier les deux effets incidents, mais de taille, que notre intervention apportera probablement au niveau de la pédagogie de la classe.

Voilà! On peut maintenant commencer l'étude du processus de mise en opération; cette étape va permettre d'identifier et de tailler certaines activités spécifiques à entreprendre afin de rencontrer nos objectifs.

6. Activités de transfert et plan d'évaluation

Cette partie présente, d'une part, les activités mises en place et vécues avec les élèves; d'autre part, elle donne lieu aussi à proposer un cadre permettant un retour sur le vécu, une certaine objectivation.

6.1 Activités d'exploitation

La recherche entreprise au début de cette intervention a fait ressortir des thèmes précis autour desquels se développeront les activités par empirisme scientifique.

Les quatre premières séries d'activités correspondent à la première série d'objectifs cognitifs ayant trait au choix d'éléments pertinents de contenu en fonction de l'effet à produire. Les thèmes retenus sont les suivants:

- l'image et le son dans le récit message;
- l'émetteur et le récepteur du message: les deux pôles de la communication;
- l'intention du message;
- la structure du récit.

Les deux autres séries d'activités se rapportent à la deuxième série d'objectifs; elles ont trait à l'organisation séquentielle des éléments de contenu. Les thèmes sont:

- le langage filmique,
- le montage.

Voici maintenant comment chaque série s'articulera.

A) L'image et le son dans le récit message

Cette première série d'activités vise à faire réaliser que l'image et le son ont chacun un rôle à remplir dans la composition du récit. Quel est donc le rôle de chacun de ces constituants et quelle est leur relation?

Pistes suggérées

a) La part de l'image et du son

Une équipe écoute quelques séquences du film sans le support de l'image; elle en fait le résumé écrit. Une deuxième équipe regarde les mêmes séquences sans l'apport du son; elle fait aussi un résumé.

On compare les résumés.

b) Le code du son

Échanger le dialogue d'une séquence par un commentaire, un silence ou de la musique, sans changer le fil du récit.

c) Le réalisme de l'image

Ajouter du symbolisme à l'image ou la rendre plus réaliste.

d) La relation image-son

Dans une séquence, identifier un endroit où l'image souligne le message véhiculé par le son et un endroit où l'image véhicule autre chose.

Dans la même séquence, proposer d'autres images venant appuyer ce qui est dit, sans changer le récit.

B) L'émetteur et le récepteur du message: les deux pôles de la communication

Il s'agit dans ces activités, d'attirer l'attention de l'élève sur les deux pôles de production du message, celui de l'émetteur et celui du récepteur.

Pistes suggérées

a) Relevé du point de vue de l'émetteur dans la communication

Identifier et décrire l'émetteur (les émetteurs).

Identifier où se retrouve ses paroles (leurs).

Identifier ses intentions (leurs): informer, amuser, exprimer, convaincre, dissuader, juger, combler un besoin, plaire, rassurer, rivaliser, etc.

b) Relevé du point de vue du récepteur

Identifier et décrire l'émetteur (les émetteurs).

Identifier où se retrouve ses paroles (leurs).

Identifier ses intentions (leurs): informer, amuser, exprimer, convaincre, dissuader, juger, combler un besoin, plaire, rassurer, rivaliser, etc.

c) Relevé du point de vue du spectateur

Comme spectateur, es-tu récepteur?

Identifier ses réactions: être informé, amusé, convaincu, dissuadé, comprendre, être d'accord ou pas, satisfaire un besoin, répondre à une demande, écouter, déplaire, accepter, refuser, etc.

Note. — Ces relevés se font par écrit.

C) L'intention du message

L'intention du message tel qu'il est livré par l'émetteur ou le locuteur est l'élément crucial de la production dudit message. Cette notion se situe au coeur de l'apprentissage de la communication tant écrite qu'orale.

Pistes suggérées

a) À partir d'une séquence choisie, identifier le type de discours (effet du message ou intention de l'émetteur) et préciser à cet effet le rôle de l'image ainsi que celui du son.

b) Pour la même séquence, déterminer un effet (une intention) différent et modifier en conséquence des éléments du son et de l'image pour le réaliser.

Pour l'image, on peut ajouter, enlever ou modifier des détails d'éléments, de couleur, de forme; pour le son, on peut travailler la musique, le dialogue, le commentaire narratif, le silence, les effets spéciaux.

D) La structure du récit

Il s'agit ici d'utiliser certaines notions d'analyse structurale pour améliorer la compréhension du récit et la production écrite de messages.

Pistes suggérées

a) Identifier, dans le film, une première phase d'éventualité, une seconde phase exprimant le passage de l'éventualité au déroulement et une troisième phase représentant l'aboutissement.

b) Écrire une synopsis fictive en se servant de cette structure.

c) Identifier, dans le film, les différentes actions des personnages.

d) Identifier le rôle (ou fonction) de chacune de ces actions par rapport à la suite du récit.

e) Récrire la synopsis fictive en utilisant ces notions (précision des actions et des personnages).

E) Le langage filmique

Dans cette série d'activités, il s'agit d'une part de faire découvrir à l'élève différents éléments du langage filmique ainsi que leurs fonctions au niveau de la narrativité et, d'autre part, de l'amener à transposer ces notions à l'écrit. Ainsi, on cherchera:

a) le plan,

b) les angles de prise de vue,

c) les mouvements de caméra.

Il ne s'agira pas de faire un cours sur le langage filmique mais de faire ressortir dans une séquence les éléments déterminants du code iconique et de réécrire la séquence en modifiant ces éléments pour produire un effet prédéterminé.

F) Le montage

Le montage apparaît comme l'activité clé pour favoriser le développement des habiletés de mise en forme des éléments pertinents de contenu dans le message écrit.

Pistes suggérées

a) Montage libre

À partir d'une séquence, réaliser des diapositives par photographie ou dessin et faire différents montages des diapositives en dégageant les effets produits.

b) Montage d'après scénario

Ici, il faut rendre une intention prédéterminée.

c) Montage avec passage obligatoire par des plans spécifiques

d) Pour chacune de ces activités, doser le temps (la durée) de chaque plan

e) Variations paradigmatiques

Compléter les éléments suivants:

- une séquence où il manque un plan ou deux,
- une séquence dont la fin est ouverte.

f) Variations du point de vue

À partir d'une même séquence, réécrire le récit avec les points de vue suivants:

- le personnage connaît - le spectateur connaît;

- le personnage connaît - le spectateur ignore;
- le personnage ignore - le spectateur sait.

(Le savoir se rapporte à l'action qui se passe à ce moment précis dans le récit.)

Toutes ces suggestions d'activités ne sont, rappelons-le, que des pistes ouvertes. Chacune doit d'abord faire l'objet d'une discussion avec les enseignants impliqués afin de la préciser face au contexte de la classe.

De plus, pour chaque activité retenue, il va de soi que l'élève doit retrouver les trois éléments suivants dans les consignes:

- l'objectif de l'activité,
- les modalités d'exercice,
- une démarche évaluative.

Image et son dans le récit-message

Part de l'image et du son

Code du son

Réalisme de l'image

Relation image-son

L'émetteur et le récepteur du message:
les deux pôles de la communication

Le point de vue
- de l'émetteur
- du récepteur
- du spectateur

L'intention

déterminer

modifier

Activités: 4e série

Structure du récit — Séquences élémentaires / Actions / Fonctions

Activités: 5e série

Langage filmique — Plan — Angles — mouvements

Activités: 6e série

Montage — libre / scénario / en durée / avec plans spécifiés / variations paradigmatiques / de point de vue

6.2 Plan d'évaluation

Relativement à cette intervention en technologie éducationnelle, on envisagera deux niveaux d'évaluation, le court terme et le long terme.

a) Le court terme

À court terme, il s'agit de voir si l'activité fonctionne ou ne fonctionne pas. Quelles modifications il y aurait lieu de lui apporter. Puis il faut tenter d'évaluer le degré de réussite de l'élève par rapport à l'objectif visé.

Pour cela, chaque élève aura à répondre aux trois questions suivantes, après chaque activité et quelle que soit cette dernière.

Tu viens de réaliser une activité: l'activité numéro ____ de la ____ série qui consistait à _____. (Complète les espaces.)

1. T'a-t-elle intéressé? Si non, pourquoi?

_____

_____

2. Les consignes étaient-elles suffisamment claires?

_____

_____

3. Qu'as-tu appris dans cette activité? (Maximum trois lignes.)

_____

_____

_____

Cette évaluation de l'activité pourra se faire oralement ou par écrit. La rétroaction ainsi obtenue permettra d'améliorer l'activité ou de la remplacer par une autre.

Toujours à court terme, il faudra tenter d'évaluer le degré de réussite de l'élève par rapport à l'objectif visé. Ceci pour-

ra se faire pour toute la série d'activités, peu importe l'activité choisie, par une question se référan. au comportement devant être acquis dans l'activité. (Voir la note sur la mesure, page

1re série - L'image et le son dans le récit-message

Objectif cognitif

L'élève devra pouvoir identifier les rôles de l'image et du son dans la narrativité du récit.

Question d'évaluation

Dans cette séquence, que fait l'image par rapport au son?

2e série - L'émetteur et le récepteur dans le message

Objectif cognitif

L'élève devra pouvoir adapter un discours à l'intention du locuteur-émetteur et aux caractéristiques du récepteur.

Question d'évaluation

Dans cette séquence, que cherche à faire l'émetteur par rapport au récepteur et à quoi s'attend ce dernier?

3e série - L'intention du message

Objectif cognitif

L'élève devra savoir identifier les différents types de discours (expressif, informatif, incitat f, ludique ou poétique) et pouvoir transformer le discours spécifique d'une sé uence retenue en un autre type de discours.

Activité d'évaluation

À la lecture des textes des élèves, demander à chacun d'identifier le type de discours présent et enregistrer leur rétroaction face à l'efficacité de la transformation.

4e série - La structure du récit

Objectif cognitif

Dans le cas d'un récit, repérer la structure présidant au choix des éléments de contenu.

Activité d'évaluation

À la lecture des synopsis fictives des élèves, demander à chacun de relever des éléments structuraux.

5e série - Le langage filmique

Objectif cognitif

Identifier certains codes de l'image, retenus pour fin de l'apprentissage et reconnaître, dans l'emploi de chaque élément de code, l'effet spécifique ainsi produit.

Activité d'évaluation

Dans un texte écrit d'une demi-page, l'élève doit transformer le discours spécifique d'une séquence retenue en manipulant des éléments du code iconique.

6e série - Le montage

Objectif cognitif

L'élève devra pouvoir réaliser plusieurs montages différents d'une même séquence, à partir d'une intention déterminée ou en spécifiant les effets obtenus.

Activité d'évaluation

Enregistrer la rétroaction des élèves devant les montages proposés afin de vérifier si l'intention est bien transmise.

Note sur la mesure

Les diverses évaluations précédentes sont toutes de nature qualitative et non quantitative. Elles ne visent pas à noter l'étudiant: il ne s'agit ici que d'une recherche ex-

ploratoire. Même lorsqu'on veut vérifier le degré de réussite de l'étudiant par rapport aux objectifs visés, c'est surtout le degré de pertinence de l'activité qu'on désire évaluer.

Il faudra, à la suite de cette recherche, entreprendre une autre démarche pour explorer la dimension "mesure" de façon à intégrer totalement les activités à la vie de classe.

Note sur les objectifs visés

Les questions et les activités d'évaluation visent ici les objectifs cognitifs. On considère que l'objectif psychomoteur sera atteint par la simple participation aux activités et qu'on pourra juger de la réussite des objectifs affectifs par l'intérêt démontré aux activités.

b) Le long terme

Par une évaluation à long terme, on veut savoir si cette intervention est efficace pour développer chez les élèves du second cycle du primaire l'apprentissage de la communication écrite.

À cet effet, à la fin de notre intervention, on leur demande de produire la synopsis détaillée d'un second film qu'on leur propose de visionner.

En comparant les textes avec ceux produits comme prétests au début de l'intervention, on peut déduire le degré d'impact de cette dernière.

Évaluation

court terme

Réussite de l'activité

- Intérêt
- Consigne
- Contenu

Réussite de l'élève

Objectif

Évaluation

Question

Activité

long terme

Pertinence de la stratégie

Prétest

Post-test

7. L'expérimentation

7.1 Les participants

L'expérimentation relative à cette recherche s'est déroulée du 19 janvier 1981 au 1er avril de la même année à l'école Atelier de la C.E.C.M.

Les élèves provenaient de 5es et de 6es années; ils étaient tous volontaires pour participer à ces ateliers un peu spéciaux.

Néanmoins, ils avaient presque tous une certaine résistance à écrire. Cinq sur vingt seulement ont déclaré aimer écrire. Les autres ont lancé le verdict sans appel, "c'est platte", pour les raisons suivantes: "C'est trop long"; "Ca ne sert à rien"; "À force de s'arrêter pour penser on perd le fil et on ne sait plus quoi écrire".

Les participants étaient les suivants.

Professeurs

Bergeron, Andrée (6e)
Loiselle, Denise (5e)
Picard, Michel (5e)
Soulard, Paul (6e)

Introduits à la problématique de la recherche, ils suivaient le déroulement de celle-ci et étaient appelés à échanger sur des problèmes pédagogiques pouvant surgir au cours de l'expérimentation.

Élèves

Aird, Sylvain	5e A
Bédard, François	5e B
Dozois, Martin	6e B
Forte, Sandra	6e B
Gauthier, Vickie	6e B
Grande, Catherine	6e A
Gravel, Catherine	6e A
Gravel, Simon	5e A

Guerra, Isabelle	5e B
Hénault, Nadine	5e B
Hurtubise, Philippe	5e A
Jannaud, Louis-Martin	5e B
Lecourt, Maude	6e B
Leduc, Stéphan	5e A
Patoine, Mathieu	6e A
Ross, Benoît	5e B
Roy-Landry, Véronique	5e A
St-Michel, Marie-Soleil	6e A

7.2 Pratique pédagogique

a) Rencontre préliminaire

Ayant en tête de faire travailler les enfants sur un film précis, film qui les intéresserait tous, je me suis donc présenté avec plusieurs films, un dessin animé, un film réaliste comique, un film poétique, un film à sketches comiques. (Gustave est malin; Le campeur; Légende eskimaude; Sol et Gobelet.)

Aucun ne retenait ni l'attention ni l'intérêt des enfants de façon satisfaisante.

Quant aux émissions de télévision que les enfants aimaient, Galactica pour les garçons et Pop citrouille pour les filles, elles me semblaient trop complexes et trop longues sur le plan de la durée pour se prêter à une pareille étude. Idéalement, il fallait un document à récit, durant une dizaine de minutes au maximum et de forme intéressante (couleur, animation).

Cette première rencontre s'est donc terminée sans qu'on puisse atteindre l'objectif.

b) Rencontre d'introduction

À la deuxième rencontre, j'ai modifié mon modifié mon approche. Au lieu de chercher une quelconque allégeance à un choix somme toute personnel, j'ai proposé un choix limité à cette séance.

À cet effet, j'ai utilisé un film d'animation illustrant une légende orale québécoise, Marie-Coquette qui n'a ni chaud ni frette.

Mon objectif était d'expliquer et d'illustrer par le film les notions de plan et de séquence.

On procède d'abord à un premier visionnement pour comprendre le récit. Puis, on fait un second visionnement pendant lequel un enfant "meneur de jeu" arrête le magnétoscope chaque fois que d'autres élèves lèvent leur main pour signifier qu'une nouvelle séquence commence.

Afin d'évaluer le degré de réussite de l'activité, les équipes doivent écrire les différentes séquences. (Pour le travail d'atelier, les enfants se sont groupés en quatre équipes de cinq.)

c) Rencontre relative à la première série d'activités

Pour cette rencontre, je choisis d'exploiter une première piste d'activités portant sur la part de l'image et du son dans le récit-message.

Cette activité se base sur un nouveau film, illustrant également un récit-légende de tradition orale québécoise, Cogne dur. Plus complexe que le précédent, il doit permettre d'intégrer les acquis et de susciter de nouvelles découvertes.

En voici le déroulement: deux équipes écoutent le film sans le support de l'image pendant que les deux autres attendent dans un autre local. Puis elles regardent le même film sans le support du son.

Les équipes doivent ensuite résumer l'histoire du récit en utilisant les séquences.

Le but est de prendre conscience de la part respective de l'image et du son dans le récit télévisuel ou filmique; l'évaluation de l'activité montre d'ailleurs qu'il est atteint. Cependant,

le résumé avec séquence (dans la logique de chaque élément son/image) n'est pas bien réussi et, surtout, c'est plus ou moins raté pédagogiquement.

Pourquoi? Les élèves manifestent peu d'intérêt à écrire et cet exercice d'écriture ne les amène guère à améliorer l'aspect de la communication écrite.

De plus, en procédant comme je l'ai fait, je reproduis peut-être le schéma habituel, lecture - exercices au bas de la page, à "la moderne". Il faut trouver une façon de briser le moule. Sans cela, bien que les activités prévues puissent être "brillantes" à leur manière, elles ne pourront assurer la réussite de l'objectif de départ.

d) Réorientation

À la rencontre suivante, j'illustre verbalement à l'aide du film Cogne dur le déroulement du processus d'écriture filmique:

- l'idée générale,
- les personnages et leurs fonctions,
- l'action qui se déroule,
- les différents temps de l'action ou séquences,
- les différents plans de chacune des séquences,
- la part du son et de l'image dans chaque plan.

À la suite de cet entretien, j'invite les élèves à trouver en équipes l'idée de l'émission ou du film qu'ils aimeraient faire. Lors de la prochaine rencontre, ils devront m'écrire leur "histoire".

En fait, je constate que ma première approche ne semble pas aboutir à gagner leur intérêt à écrire à partir d'un film ou d'une émission qui leur plaise; c'est pourquoi il s'impose d'inverser le processus. Cela va peut-être permettre de les impliquer davantage. Je présume donc qu'ils vont écrire et réécrire leur projet et que, dans le cheminement, je vais pou-

voir leur faire travailler les différents aspects insérés dans la première conception d'atelier, sans perdre leur intérêt ni leur attention.

Alors, les enfants percevraient les "activités" davantage comme des étapes que comme des exercices.

e) L'écriture du projet de film ou émission

À la fin de la rencontre suivante, trois équipes sur quatre semblent emballées; elles ont développé par écrit une idée originale; une seule équipe n'a pas réussi à faire de consensus.

Je travaille avec chaque équipe séparément; je les amène à détailler davantage leurs personnages et leurs lieux d'action.

Pour ce faire, je demande à chaque équipe:

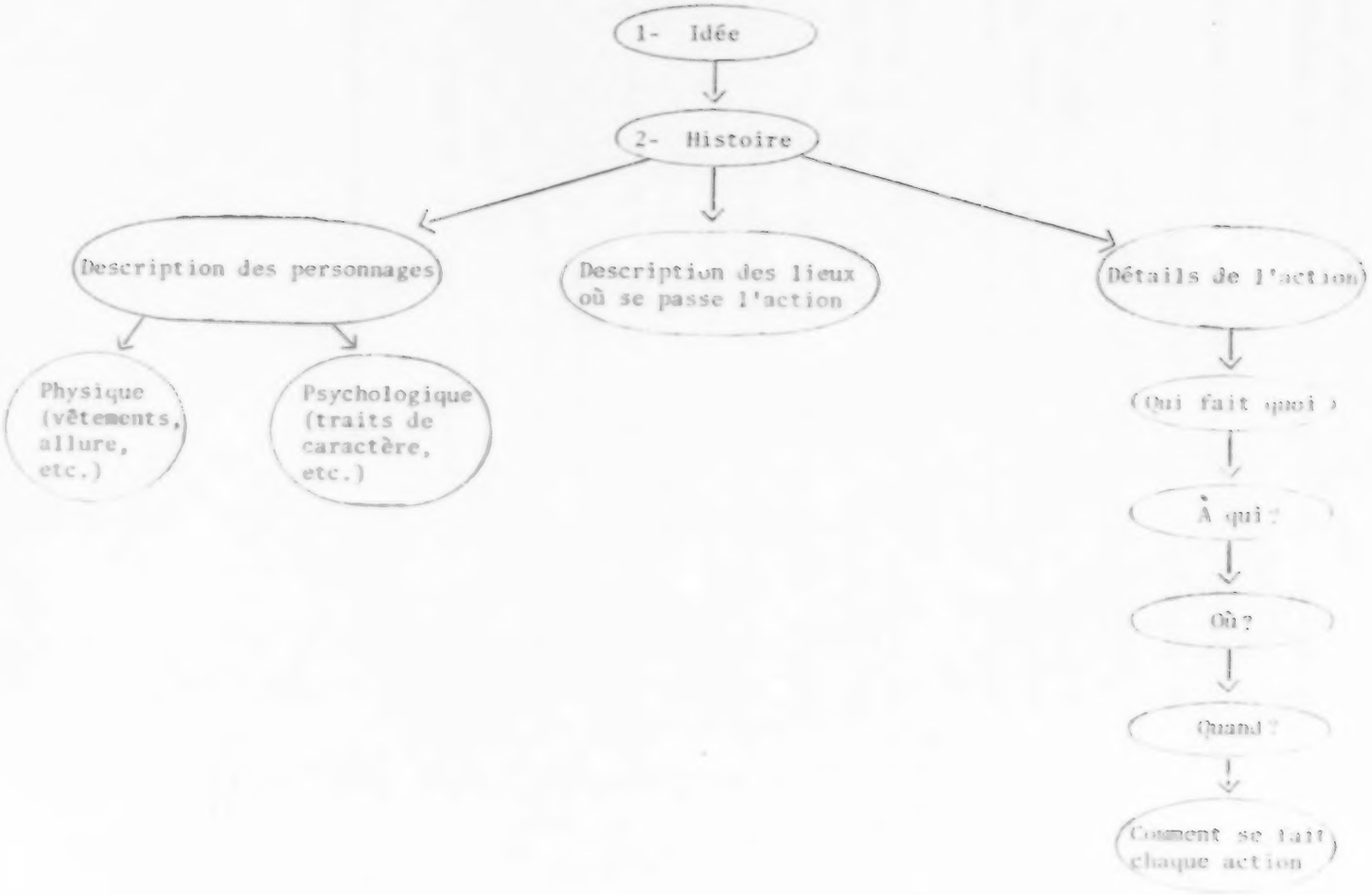
1° de détailler les caractères des personnages, les caractéristiques des lieux et les détails de l'action: ce que les personnages font, ce qu'ils disent, ce qu'il faut expliquer, ce qui se passe, où, quand et comment;

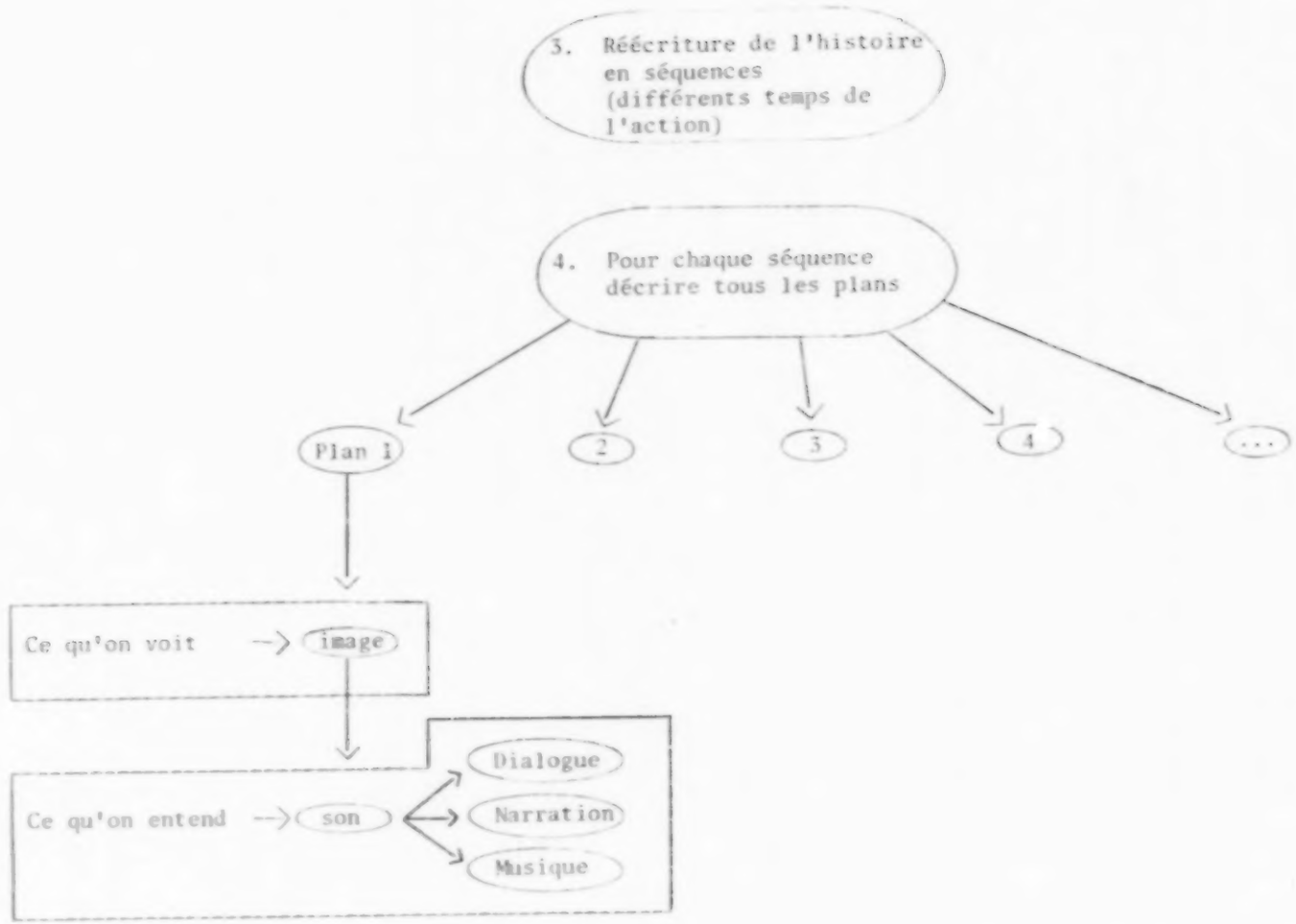
2° d'écrire le déroulement du film en séquences: les différents temps de l'action (de façon chronologique);

3° pour la première séquence, de déterminer les différents plans en se servant d'une grille de découpage

- ce qu'on voit
- ce qu'on entend: dialogues, commentaires, musique.

Développement d'un texte filmique




3. Réécriture de l'histoire en séquences (différents temps de l'action)
4. Pour chaque séquence décrire tous les plans
Plan 1
2
3
4
...
Ce qu'on voit
image
Ce qu'on entend
son
Dialogue
Narration
Musique

f) Conclusion de l'activité

Sur les équipes, une seule n'a pas réussi à s'impliquer dans le projet d'écriture. La raison primordiale est qu'ils ne pouvaient travailler ensemble; puis, ils étaient trop nombreux (6) pour être efficaces. Les autres ont réussi à suivre le processus. Rendu à ce point, il aurait été possible de reprendre les différentes fiches d'exploitation et de travailler les textes; mais le temps alloué pour l'expérimentation était terminé.

L'activité s'est terminée lorsque la classe a choisi un texte à être filmé; cela a donné un sens au travail accompli jusque là. Les enfants ont pu ainsi mesurer la distance qui sépare l'idée originale de sa réalisation et évaluer la pertinence de leur travail.

Cette activité, pensée pour offrir aux enfants un aboutissement à leur travail, s'est révélée très éclairante pour la recherche même.

L'équipe du texte Minuit, l'heure du crime, a travaillé, selon sa propre volonté, de 10:30 à 13:00, sans arrêt et sans période de dîner, jusqu'au début de leurs cours de l'après-midi.

Impressionné par leur implication, j'ai tiré également de cette activité une leçon pédagogique susceptible de s'appliquer à l'effort de la recherche et d'influencer le niveau des réussites des activités, à savoir faire suivre chaque activité écrite d'une séance de manipulation vidéo.

8. Réflexions consécutives à l'expérimentation

8.1 Réorientation des objectifs

L'expérimentation n'a pas conduit aux objectifs fixés au départ, à savoir d'utiliser les transferts filmiques pour la pratique de l'écriture. Il est apparu clairement que la relation pédagogique qui s'établissait contrevenait aux objectifs affectifs fixés au départ de notre recherche et ne convenait pas pour notre approche. Cette dernière en effet s'appuyait sur l'hypothèse de pouvoir susciter l'intérêt des jeunes face à l'écriture, à travers l'utilisation du film et de la télévision.

La relation pédagogique passive qui s'est établie lors de l'expérimentation reproduisait dans un contexte nouveau le vieux schéma "leçons du livre - exercices au bas de la page". Devant ce fait, il m'est apparu plus important de modifier l'approche initialement prévue de façon à pouvoir miser sur une relation pédagogique active et créatrice que de tenter de poursuivre aveuglément la procédure prévue.

L'approche s'est donc déplacée: j'ai fait travailler les élèves à partir de films ou d'émissions de télévision les intéressant afin d'activer les possibilités de transferts filmiques et de les appliquer à l'écriture; ceci a inversé le processus.

Désormais, les élèves devaient bâtir leur film ou leur émission; cette façon d'agir a permis de développer une pratique de l'écriture stimulante puisqu'elle est tributaire d'un résultat convoité et qu'elle facilite l'intégration de nouveaux concepts pouvant à leur tour enrichir cette pratique de l'écriture.

Le but de l'expérimentation s'est en conséquence transformé; il est devenu l'étude d'une présentation optimale et des conditions d'apprentissage des étapes devant conduire à l'écriture d'un film ou d'une émission de télévision.

Devant les problèmes identifiés au stade de la prérecherche concernant la pratique de l'écriture, c'est-à-dire le manque d'intérêt

de la part des élèves et la difficulté à réaliser des messages efficaces et bien construits, on s'est donc posé une question très précise, à savoir comment améliorer les résultats de l'élève?

Au moment de commencer la présente recherche, nous pensions que l'exploitation systématique d'un support concret à l'imagerie mentale de l'élève en situation de communication devait favoriser le développement d'habiletés précises au niveau du discours. Mais notre expérimentation et les conclusions de nature strictement pédagogique qui en ont découlé nous ont conduit à proposer une autre réforme, à savoir qu'un projet d'écriture d'une émission ou d'un film de télévision peut permettre de travailler les deux opérations de base de la production d'un message: le choix des éléments pertinents de contenu et leur organisation séquentielle; et ceci, dans un contexte réel de communication stimulant pour l'élève.

L'objectif de production de la recherche, d'en arriver non pas à des fiches d'exploitation des différents transferts filmiques mais à des fiches de pratique des différentes étapes de production d'un texte de film ou d'émission de télévision, devrait cependant permettre la concrétisation du même but visé par la présente recherche, c'est-à-dire fournir aux enseignants le support pédagogique pour développer, chez des élèves du deuxième cycle du primaire, l'habileté à sélectionner, à organiser et à nuancer les contenus sémantiques de leurs discours écrits et à appréhender les moyens stylistiques à mettre en oeuvre dans l'expression de ces contenus.

La tactique de référence au monde filmique demeure aussi la même, à savoir puiser le maximum d'informations dans le langage filmique pour l'adapter au développement de la communication écrite et faire appel aux transferts filmiques (réthorique, syntagmatique, iconique).

Notre tâche, à la suite de l'expérimentation et des conclusions qui s'en sont dégagées, reste d'intégrer les activités d'exploitation des transferts filmiques bâties avant l'expérimentation à la pratique d'étapes d'écriture d'un film ou d'une émission de télévision.

8.2 Contexte particulier du milieu d'expérimentation

Lors des ateliers de production de textes, le travail des élèves ne m'a pas semblé satisfaisant. La plupart n'ont pas produit un effort de travail pour arriver à leur but, à la réalisation de leur projet.

Tout s'est passé comme si les élèves avaient "décroché" ou perdu de l'intérêt lorsqu'ils se sont aperçus que, pour arriver au résultat d'un texte prêt à subir le traitement filmique, ils devaient fournir une somme de travail assez considérable, travail d'écriture par-dessus tout.

Avant cette prise de conscience, l'intérêt était à la hausse; après, il n'y avait qu'un petit groupe de cinq personnes sur dix-neuf, prêtes à fournir des efforts supplémentaires pour l'amélioration de leur texte.

Face à cela, j'ai essayé de déterminer quelle est la part de "réaction naturelle" des jeunes et la part de "réaction conditionnée par un milieu très spécial". L'école Atelier est en effet une école alternative où se côtoient beaucoup de projets d'innovation pédagogique. Les élèves, selon ma perception subjective corroborée d'ailleurs par les commentaires des professeurs avec qui j'ai échangé sur le sujet, sont "gâtés" et habitués d'avoir un peu "tout cuit dans le bec" toutes sortes de projets stimulants. Il serait donc intéressant de voir si la réaction serait la même dans une école moins favorisée à cet égard.

8.3 Leçons pédagogiques à tirer de l'expérimentation

De l'expérimentation se dégagent les réflexions suivantes.

a) Éveiller le désir d'écrire (produire) chez l'élève plutôt qu'exploiter sa relation passive de consommateur audiovisuel.

b) Utiliser les transferts filmiques non comme une fin mais comme un moyen d'améliorer l'écriture filmique, cette pratique devant enrichir et motiver la pratique quotidienne de l'écrit.

c) Faire accomplir aux élèves des manipulations vidéo après chaque étape d'écriture. Ainsi, ils peuvent saisir la signification de leur travail et, de plus, se motiver par cette activité.

d) Découper, selon les plus petites unités possibles, les différentes étapes de l'écriture d'un projet de film ou d'émission de télévision.

À la base de la non implication des élèves lors de l'expérimentation, il y a sûrement du découragement chez plusieurs d'entre eux. À la base de la pauvreté des textes, il y a bien sûr ce peu de motivation face à l'écriture mais aussi une absence de maîtrise des différentes étapes.

e) Au niveau pédagogique, ne travailler qu'avec un petit groupe d'élèves à la fois.

8.4 Commentaires évaluatifs des enseignants impliqués dans la recherche

À une rencontre évaluative dite de "feed-back", les enseignants m'ont communiqué les points suivants, reflétant à la fois leurs impressions et celles des enfants participants.

Points négatifs

- Le problème majeur dans la tenue de l'atelier concerne le fonctionnement des équipes. Les enfants ne s'entendaient pas entre eux. Ils se sont groupés avec deux ou trois leaders dans une même équipe, ou encore ils ont essayé de nouvelles combinaisons avec des élèves avec qui ils ne se sont pas entendus.
- L'objectif était peut-être trop élevé pour le niveau des élèves. Il faudrait le ramener à de plus petites unités divisibles pour éviter le découragement des élèves.
- La plupart affirment n'avoir pas travaillé sérieusement à l'atelier, de n'avoir voulu que connaître quelque chose de différent.

Points positifs

- Les enfants sont très satisfaits de ce qu'ils ont fait et de ce à quoi ils ont réfléchi.
- Certains ont communiqué le fait que, s'ils avaient à recommencer, ils le feraient plus sérieusement maintenant qu'ils connaissent là où mène le travail. (Les élèves se réfèrent ici à leur production vidéo faite à partir d'un des textes.)
- Les enseignants soulignent un impact important de l'atelier en terme de réinvestissement: des élèves étrangers à l'atelier lui-même veulent présenter comme travaux des projets d'émissions et se font aider par des élèves ayant participé à l'atelier.
- Les enseignants soulignent que, chez les élèves participants, il s'est effectué un changement dans leur façon de regarder un film ou une émission télévisuelle; ils manifestent un sens critique tant au niveau du contenu que de la forme.
- Certains élèves ont transféré des notions découvertes ou apprises dans du travail en bande dessinée.
- Au niveau des notions cognitives, ils ont retenu ce qu'est un plan et une séquence; les enseignants voient les élèves utiliser ces notions.
- Tous seraient intéressés à recommencer semblable expérience.

Conclusion

Ce projet, centré sur l'étude des possibilités d'exploitation des transferts du langage filmique au langage verbal pour l'enseignement et l'apprentissage de la communication écrite au second cycle du primaire, avait pour objectif de fournir aux enseignants un support pédagogique pour développer l'habileté des élèves du 2^{e} cycle du primaire à effectuer les deux opérations de base de toute production de messages: le choix des éléments pertinents de contenu et leur organisation séquentielle en fonction des effets à produire sur les récepteurs, ces deux opérations constituant un point faible des performances de l'émetteur moyen.

Pour réaliser ces buts, on s'est appuyé sur deux hypothèses opérationnelles. D'abord, le choix et l'organisation du contenu sémantique propres au langage filmique et télévisuel procèdent des mêmes habiletés et obéissent aux mêmes contraintes d'intention et de besoins des interlocuteurs que le discours verbal organisé. Ensuite, certains éléments formels comme le plan, la séquence et les différents moyens de mise en relief propres au film peuvent être transposés assez facilement dans le domaine du message verbal.

Cette recherche a surtout consisté en une étude théorique puis en une recherche action, toutes deux centrées sur les possibilités de transfert entre le langage filmique et le langage verbal; elle devait permettre de réaliser cet instrument, pensé d'abord comme un ensemble de fiches d'exploitation des différents transferts.

L'étude théorique a servi à mettre de l'avant différentes possibilités de transferts applicables du domaine filmique au domaine de la communication écrite.

Notons les éléments suivants au niveau des contenus sémantiques:

- les relations entre le discours véhiculant un message ou une intention et les références visuelles descriptives l'imageant;
- l'utilisation des intentions de l'émetteur, du récepteur et du spectateur ou lecteur.
- la détermination des intentions par la modification des éléments constituants du message;

- l'identification des actions contenues dans un message et la détermination de leurs fonctions;

et au niveau des moyens stylistiques:

- le modelage et la mise en relief de l'axe de représentation spatiale à travers les correspondances psychologiques des éléments clés du langage filmique tels le plan, les angles de prise de vue et les mouvements de caméra;
- le modelage et la mise en relief de l'axe de représentation temporelle à travers les différentes possibilités de montage.

Cette recherche action a permis au groupe d'apprentissage de se donner son propre cadre conceptuel correspondant à sa réalité pédagogique. Cela renverse en quelque sorte l'option méthodologique prise au départ, à savoir le développement des fiches d'exploitation des transferts à partir de documents filmiques présentant des similitudes avec les émissions favorites des enfants.

Cette option a été vite rejetée par le groupe d'apprentissage qui l'a assimilée à une nouvelle formule d'exercices sous forme de "questions en bas des pages de lecture". N'étant pas opérationnelle au plan pédagogique elle ne pouvait l'être au plan didactique (du moins dans notre esprit).

Étant donné qu'elle consistait en fait à partir de la réalité de l'image pour découvrir et appliquer des transferts au niveau de la réalité de l'écrit, la parade face au revers subi a consisté à recourir au processus inverse tout en le rattachant à une activité vécue de communication: partir de l'écrit pour aboutir à l'image.

Cette nouvelle orientation pédagogique a été bien accueillie par le groupe à qui elle a permis de s'impliquer dans le processus d'apprentissage ainsi mis en branle.

Cette recherche action révèle également un aspect essentiel à la conceptualisation d'un instrument relatif aux objectifs visés: les activités de manipulation vidéo permettaient d'ancrer des notions qui, autrement, seraient demeurées trop abstraites pour le niveau d'élèves impliqués.

L'instrument de support pédagogique, issu de la recherche en tant qu'hypothèse

opérationnelle, prend ainsi la forme d'un ensemble de vingt-sept activités concrétisant différentes étapes de la production d'un récit filmique; elles permettent à la fois de découvrir et d'intégrer de multiples transferts du domaine filmique au domaine écrit.

Ces activités sont rassemblées dans une "histoire" ayant pour but de donner un cadre intéressant et motivant à l'exercice des compétences à développer.

On a également choisi de retrancher les transferts relatifs à l'apprentissage et à l'utilisation de la durée, ou, en d'autres mots, au modelage de l'axe de représentation temporelle. On considère par là que l'exercice de ces activités serait plus approprié pour un niveau plus avancé.

Le lecteur trouvera cet instrument dans le 2^{e} cahier du présent rapport. Pour le rendre encore plus opérationnel, il manque une présentation formelle apportant les contributions d'un graphisme simple susceptible de le rendre plus attrayant pour l'oeil ainsi qu'une évaluation action consécutive à son utilisation; celle-ci servirait de boucle de régulation pouvant amener l'instrument à un plus haut niveau de maturité et d'appoint.

Guy Bessette
P.P.M.F. de Sherbrooke
Mai 1982

Bibliographie

BATIDE, Y.R. Clés et codes du cinéma. Paris, Magnard Université, 1973.

BERGALA, Alain. Initiation à la sémiologie du récit en images. (Cahiers de l'audiovisuel), UFOLEIS, 1977.

BRADY, Danièle. Étude sur la lecture que fait l'enfant de 6 à 12 ans du dessin animé tenant compte du degré de discontinuité dans le récit. Strasbourg, Université Louis-Pasteur, thèse de doctorat, 1978.

BROSSARD, Michel et Marie DOPFFLER. L'enfant, le cinéma: approche psychologique. Article paru dans La revue du cinéma, "Image et son" no 328, mai 1978.

CALVET, Didier. Approche pédagogique d'une série d'émissions éducatives offertes à la télévision. UQAM, mémoire de maîtrise, Sciences de l'éducation, 1980.

CHALVON, Mireille, Pierre CORSET et Michel SOUCHON. L'enfant devant la télévision. Paris, Éditions Casterman, 1979. (E3)

CHARLEBOIS, M.A. La télévision symbole de notre époque audiovisuelle et l'école. Université de Montréal, mémoire de maîtrise, Sciences de l'éducation, 1980.

CHEVASSU, François. L'expression cinématographique, les éléments du film et leurs fonctions. Paris, L'Herninier éditeur, 1977.

JACOB, J.-Noël. L'enfant devant le film. Paris, Éditions Didier, 1969.

JACQUINOT, Geneviève. Image et pédagogie. Paris, P.U.F., 1977. (L'Éducateur.)

JULIEN-BORDELEAU, Louise. Étude de la compréhension d'un récit écrit ou filmique chez des enfants de classes régulière et spéciale. Université de Montréal, thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, 1978.

LA BORDERIE, René. Aspects de la communication éducative. Paris, Editions Casterman, 1979. (E3)

MALENFANT, Thérèse. La bande dessinée, guide méthodologique. SRE, Services éducatifs, 1979.

MITRY, Jean. Esthétique et psychologie du cinéma: les formes, tome 2. Paris, Éditions universitaires, 1965.

PORCHER, Louis. La photographie et ses messages pédagogiques. Paris, Éditions A. Colin-Bourrelier, 1974. (Collection Pratique pédagogique.)

Département de l'instruction publique. L'information, documents et travaux pratiques. Suisse-Romande.

Formation du jeune téléspectateur actif, les dossiers du petit écran. CNDP, 1979.

Deuxième partie:
Histoire d'une idée qui veut devenir vedette

Préliminaire

L'objectif de Histoire d'une idée qui veut devenir vedette est d'amener les élèves intéressés à écrire un récit pour la télévision et le cinéma, de le transformer en écriture filmique et de l'amener à terme dans une petite production vidéo susceptible de se faire en classe.

L'histoire rassemble vingt-sept activités concrétisant différentes étapes de la production du récit filmique et pouvant s'échelonner sur un semestre.

Pour les réaliser, les élèves peuvent se grouper en équipes, mais il est conseillé de limiter le nombre à trois participants par équipe. Il faudra également veiller à juneler les équipes deux par deux, chacune pouvant tour à tour jouer le récit de l'autre dans les exercices de production vidéo.

L'enseignant intéressé à connaître l'origine et les péripéties de développement de l'histoire peut se référer au rapport de recherche "Étude sur les transferts filmiques", cahier 1, P.P.M.F. de l'Université de Sherbrooke, mai 1982.

Scénariste. — C'est une idée toute simple qui rêve de devenir une vedette.

Idée. — *Ah! que j'aimerais donc faire un film ou une émission de télévision! Le rêve de ma vie!*

Scénariste. — Mais d'où vient donc cette idée? De ta tête! Eh oui! Elle vient de toi. Elle aimerait bien que tu entendes son souhait. As-tu entendu? Et si tu l'aidais à réaliser son rêve! L'idée te tente? Allons-y!

Élève. — Cela me tente; mais avant de travailler une idée, j'aimerais bien voir comment fonctionne cet appareillage vidéo dont on va se servir pour filmer notre émission.

Scénariste. — C'est juste. Demande à ton professeur de vous aider, toi et tes amis, à organiser une séance d'animation vidéo pour le groupe.

Chacun doit pouvoir toucher, regarder, manipuler les appareils afin de démythifier l'appareillage et de situer d'une façon concrète les activités qui vont suivre.

On filme dans la classe puis on regarde le résultat. Chacun va derrière la caméra puis devant la caméra.

Bon, maintenant allons-y. Tout d'abord, il faut aider ton idée à se voir telle qu'elle est. Donne-lui un miroir.

Non pas

Idée. — *Dis-moi miroir qui est la plus belle?*

Miroir. — L'idée de ton voisin, ma belle!

Idée. — *Oohhh!*

Mais bien

Idée. — *C'est bien moi ça?*

Miroir. — Eh oui! C'est toi telle que tu es dans la tête de ton ami.

Idée. — *Mais c'est vrai que je suis originale. Un vrai talent pour devenir vedette!*

Idée. — Au travail maintenant! Je dois développer mes personnages, décider de quoi ils auront l'air physiquement, bien peindre leur caractère et leurs attitudes. Ils doivent devenir aussi vivants que de vraies personnes.

Scénariste. — Pour développer les personnages de ton histoire, fais pour chacun une liste de caractéristiques physiques: habillement, façon de marcher, de parler, caractéristiques du corps, etc.

Puis, sur une autre feuille, fais une liste de caractéristiques se rapportant au caractère et à la personnalité de ton personnage.

Tu es prêt maintenant à faire ton choix parmi toutes ces caractéristiques possibles. Discutes-en avec tes amis; choisis les caractéristiques les plus marquantes.

Tes personnages sont-ils bien détaillés maintenant? On va vérifier.

Pour chaque personnage, donne une liste des caractéristiques physiques et de caractère à un membre d'une autre équipe; celui-ci devra venir le mimer devant la caméra.

Avec l'aide de ton professeur, tu le filmes.

(Puis on revoit en groupe le résultat et on le discute.)

Qu'est-ce qu'il manque? Qu'est-ce qu'il y a en trop?

Idée. — Eh! Vous avez vu ma première apparition? Pas mal hein! Faisons la même chose avec les lieux où se déroule l'action. Tu fais ta liste. Une pour chaque lieu avec toutes les caractéristiques: les objets qui s'y trouvent, l'atmosphère qui s'en dégage, etc.

C'est ça!

Quand tu seras prêt, demande à une autre équipe d'organiser les lieux que tu décris. Tu devras lui fournir les objets mais pas de conseils. Elle devra se fier uniquement à ce que tu auras écrit.

Puis, on filme!

Et on visionne et on discute. Qu'est-ce qu'il manque? Qu'est-ce qu'il y a en trop?

Je sens que je vais devenir une histoire extraordinaire! Bon! j'ai des personnages, des lieux. Il ne manque plus que l'action à développer.

Scénariste. — J'ai une bonne question pour toi. "Qui fait quoi, à qui, avec l'aide de qui, pour quoi, quand et comment?" Quand tu seras prêt, tu le dis.

Idée. — *Ah! J'ai hâte de me voir filmée! J'ai hâte, j'ai hâte!*

Scénariste. — D'abord, donne les textes à une autre équipe, puis on filme et on visionne.

Idée. — *Oh! La la ...*

Scénariste. — Qu'est-ce qu'il manque? Qu'est-ce qu'il y a en trop? Si, dans ton projet, il n'y a pas d'action comme telle prévois une succession d'invités ou d'événements qui puissent retenir notre attention.

Si c'est une véritable histoire (film, téléroman, reportage,), alors identifie bien les éléments suivants dans la trame de ton récit.

. Une première phase bien marquée soulignant L'ÉVENTUALITÉ.

. Une seconde exprimant le PASSAGE DE L'ÉVENTUALITÉ À L'ACTE.

. Une troisième représentant L'ABOUTISSEMENT.

Si ces trois temps sont bien dégagés, bien clairs, ton histoire sera plus "solide" et retiendra davantage l'attention de tes spectateurs.

Idée. — *C'est beau, c'est beau! Bon, quand peut-on passer à la production? Tout est prêt, non?*

Scénariste. — Minute! Le travail est loin d'être terminé. C'est qu'il en faut de la patience et du travail pour une idée qui veut entreprendre une carrière de vedette. Tout d'abord revoyons le texte de l'histoire.

Idée. — *Mais, j'ai tout ce qu'il faut: mes personnages, mes lieux, mon action. Tout a été corrigé et amélioré. Ah! Ce qu'il en faut du temps avant d'arriver sur les planches! Allons-y!*

Scénariste. — Nous allons maintenant revoir ton texte en mettant notre attention sur la communication qu'il livre.

Élève. – La communication?

Scénariste. – Ton histoire, ton idée, c'est aussi une intention, un message que tu veux communiquer. Tes amis et toi vous êtes les émetteurs du message. Ceux qui vont voir le film ou l'émission sont les récepteurs du message.

D'abord, il faut vérifier si l'intention que tu émets est claire. On revoit l'enregistrement de l'action. Puis, demande aux autres équipes qui visionnent de dégager l'intention de l'histoire.

. Exige des verbes précis:
  - informer
  - amuser
  - exprimer
  - convaincre
  - dissuader
  - juger
  - combler un besoin
  - plaire
  - rassurer
  - etc.

. Informe-toi de leurs réactions à ton message. Comprennent-ils l'histoire? Comprennent-ils le langage? Sont-ils véritablement:
  - informés
  - amusés
  - convaincus
  - dissuadés
  - etc.

À l'intérieur même de ton histoire maintenant, celui qui parle à un autre est aussi un émetteur; ce dernier est aussi un récepteur.

Demande aux équipes de relever les points de vue des émetteurs et des récepteurs.

. Identifier et décrire chaque émetteur.
. Identifier où se retrouvent ses paroles.
. Identifier ses intentions:
  - informer
  - amuser
  - exprimer
  - convaincre
  - dissuader
  - juger
  - etc.

Tu vas ainsi pouvoir préciser les intentions de communication.

Élève. — Je vois. Si je veux qu'un personnage en informe un autre et qu'on pense qu'il veut le convaincre, je vais devoir préciser mon texte.

Scénariste. — C'est ça!

Idée. — Et maintenant, on tourne?

Scénariste. — Pas encore. Mais on va voir comment transformer ton texte en conséquence.

Maintenant, observons un film. Cela va nous mettre dans le contexte. On peut visionner n'importe quel petit film qui nous intéresse. Un film d'animation par exemple.

En le visionnant, nous allons tenter de comprendre:
- ce qu'est un PLAN,
- ce qu'est une SÉQUENCE.

À chaque fois que l'image change — donc, que la caméra qui filme bouge — il y a un nouveau PLAN.

À chaque fois qu'une nouvelle action ou qu'un nouveau chapitre commence, il y a une SÉQUENCE.

Allons-y!

Essayons de les identifier dans le film.

On peut par exemple regarder le film une première fois, pour l'intérêt. Puis, la deuxième fois, un élève, placé au projecteur ou au lecteur magnétoscopique, peut arrêter la projection chaque fois qu'il y a séquence. On peut également trouver d'autres façons de procéder.

Essayons maintenant, pour chaque histoire, d'identifier des séquences et de proposer des plans, en se servant de l'enregistrement de l'action qu'on a fait précédemment.

Idée. — Vous avez vu? Je suis toute en séquence maintenant. Et je peux aussi me montrer plan par plan. Mais je sens que ce n'est pas encore assez et que le scénariste va encore vouloir travailler l'histoire ...

Scénariste. — Bon! Maintenant ...

Idée. — Vous voyez! Je vous l'avais bien dit.

Scénariste. — Essayons de préciser nos séquences, ou, si tu préfères, d'améliorer notre division du texte.

- Identifie les différentes actions que pose chaque personnage de l'histoire.
- Identifie ensuite le rôle de chacune de ces actions par rapport à la suite de ton récit.

Tu peux te poser une question: "Chacune de ces actions fait-elle avancer mon récit?"

Maintenant, tu peux modifier des actions ou garder la même idée de départ; tu regroupes alors en SÉQUENCE les mêmes groupes d'action qui ont un rôle semblable.

Élève. — Maintenant je sais bien ce que tu vas me demander.

Idée. — Et je sais ce qu'il veut que tu fasses de moi.

Élève. — Je vais réécrire mon histoire en séquences.

- Séquence 1:
- Séquence 2:
- etc.

Scénariste. — Bravo! Alors vas-y!

Pour chaque séquence, identifie le type de discours qu'elle contient, ou l'intention qui la dirige; puis tente de préciser pour cette intention quels sont le rôle de l'image et le rôle du son.

Pour bien rendre ton intention, tu peux,

a) pour ce qui est de l'image, ajouter, enlever, modifier des détails d'éléments, de couleur, de forme.
b) pour ce qui est du son, choisis de mettre de la musique, des bruits, du silence et rendre ton texte en dialogues ou en commentaires.

Idée. — *Qu'est-ce que c'est?*

Scénariste. — Une grille de scénario

Plans	1	2	3	4
Image				
Son : Texte / Musique ou bruits				

Idée. — *C'est pour moi?*

Scénariste. — Oui, c'est pour qu'on puisse lire ton histoire pour en faire un film ou un récit de télévision.

Idée. — *Chic alors!*

Élève. — Comment je m'en sers?

Scénariste. — Pour chaque séquence, tu décides du nombre de plans ou, si tu aimes mieux, du nombre de fois que ta caméra va bouger, que l'image va changer.

Pour chaque plan, tu indiques, en haut de la grille, l'image (ce qu'on va voir) et, en bas, le son (ce qu'on va entendre), les dialogues des personnages, les commentaires, la musique.

Élève. — En avant!

Scénariste. — Mais il serait bon avant de faire tout le travail que tu t'arrêtes après la première séquence.

Maintenant, donne ton texte à une autre équipe et filme l'interprétation qu'elle peut en faire: tu vas savoir ainsi si tu fais bien le travail.

Visionnons ensemble l'enregistrement. Pour la discussion, on va aborder les points suivants.

Avec quels mouvements par exemple?

- en bougeant
- en ne bougeant pas

Sous quels angles?

- par en haut
- par en bas
- de face

En cadrant ton image de quelle façon? (sortes de plans) Pour avoir une vue de l'ensemble, une vue très rapprochée d'un objet.

Communique cette note au professeur

Il ne s'agira pas ici de faire un cours sur le langage filmique mais de faire ressortir de l'expérience des élèves les principaux mouvements de caméra et angles de prise de vue ainsi que les principaux plans.

Bien, tu sais que tu peux filmer

- en ne déplaçant pas la caméra, sans bouger toi-même;
- en bougeant avec la caméra;
- d'en haut, d'en bas, de diagonale;
- en champ-contre-champ, l'objet ou le personnage étant vu successivement de face et de dos;
- en prenant un plan d'ensemble ou un très gros plan ou des plans entre ces extrêmes.

Tu vas en donner des exemples en filmant une séquence avec l'aide de ton équipe-compagne. Filme la même chose de plusieurs façons. Puis, on discute le résultat.

a) Demande aux élèves quel effet cela ferait d'échanger les dialogues par un commentaire ou vice-versa ou d'échanger la musique pour du silence ou des bruits, sans que le changement ne vienne changer le fil du récit.

b) Essayons aussi de voir ensemble quel effet cela ferait si on ajoutait du symbolisme à l'image ou si, au contraire, on la rendait plus réaliste (l'allure des personnages, leurs actions, les lieux, les objets, ...).

Élève. — Je suis sûr qu'il y a encore autre chose.

Scénariste. — Si tu insistes, on peut aussi discuter les rapports qu'ont l'image et le son.

Élève. — Quels rapports?

Scénariste. — Pour une séquence choisie, demande si l'image est utile à ce que dit le dialogue ou si les deux disent des choses différentes; puis demande-toi si c'est ce que tu veux.

Idée. — Bon! *Quand est-ce qu'on filme? Bientôt?*

Scénariste. — Tout de suite.

Idée. — *C'est pas vrai!*

Scénariste. — Tu as raison.

Idée. — *Comment j'ai raison? Ce n'est pas vrai qu'on filme?*

Scénariste. — On va filmer, mais pas pour de vrai. Il faut d'abord découvrir de quelle façon on va filmer ton histoire. Et pour cela, la meilleure façon, c'est encore de jouer à la caméra.

Élève. — Jouer à la caméra?

Scénariste. — Tu vas te fabriquer des lunettes spéciales avec du carton et un peu de ficelle. Un oeil sera bouché complètement et l'autre n'aura qu'une petite ouverture rectangulaire au milieu.

Tes amis font de même.

Avec vos lunettes, vous allez choisir un objet ou une personne et vous allez l'observer. Après, vous essayerez de vous entendre entre vous sur la façon dont une caméra voit.

Tu sais maintenant comment tu vas filmer. Inscris-le pour chaque plan dans ta grille de scénario.

Prends une couleur différente pour ne pas te mêler. Tu peux aussi ajouter d'autres feuilles. L'important, c'est qu'on puisse comprendre exactement ce que tu veux en lisant ta grille de scénario qu'on appellera aussi grille de découpage technique.

Idée. — *Enfin! Je suis prête et toi aussi. Le scénariste-réalisateur m'a dit que tu pouvais y aller. Allez, on filme. Attention, un, deux, trois, action!*

Scénariste. — Un des trois s'occupe de la caméra. Un autre fait le réalisateur. Il donne au caméraman les directives à suivre, à l'aide de la grille de scénario. Un troisième dirige les comédiens et voit à ce que le son soit bien enregistré.

Filmez plan par plan; puis arrêtez à chaque séquence. Revoyez le résultat. Comparez-le à la grille et à vos attentes. Recommencez ou continuez selon le cas.

Il faut être très patient et prendre tout son temps. Bonne chance!

Idée. — *Tu m'as aidé à réaliser le rêve de ma petite vie d'idée: devenir vedette de télé ou de cinéma. Je t'en remercie. Et toi, tu es satisfait?*

Scénariste. — Si tu as le temps, envoie-moi tes commentaires et ceux de ton professeur: les difficultés que tu as rencontrées, les joies que tu as vécues, les conseils que tu pourrais donner pour aider les autres élèves à faire la même chose, les trouvailles et les questions.

Écris à: Histoire d'une idée
P.P.M.F. de Sherbrooke
Faculté d'Éducation, local 110
Université de Sherbrooke
Sherbrooke
J1K 2R1

Annexe 1

Minuit, l'heure du crime!

Les personnages

1. M. Archambault

   physique: barbu, petit, l'air honnête (Mathieu)

   habillement: habit de velours côtelé, deux pièces, brun-beige; casquette de velours côtelé

2. Sa bien-aimée

   physique: cheveux longs, bruns, grande, l'air honnête (Vickie)

   habillement: salopette, chandail blanc à col roulé

3. Le monstre

   physique: moustache, petit, l'air innocent (Martin)

   habillement: habit blanc, petite casquette

4. Le fauve

   noir ou brun (Maude)

Le scénario

Première séquence

1° Tout à coup un monstre avance lentement vers eux. Il marche (le monstre) vers Mme et M. Archambault.

2° On entend: "Crunch-crunch". Il marche (le monstre) encore et est plus près d'eux.

3° Le monstre est rendu près de M. et Mme Archambault. Il crie: "Pop-corn, pop-corn".

Deuxième séquence

1° M. Archambault entre chez lui. Il dépose ses clés sur une table et se dirige vers le salon.

2° Il entre au salon et va vers la télé.

3° Il ouvre la télé et va s'asseoir dans le fauteuil.

4° On entend un bruit qui vient de la télé. M. Archambault est calme et regarde le film.

5° Il se lève et ferme la télé. Il dit: "Oh pis y'é plate c'te film-là. J'vais m'coucher". Il se lève, sort et se dirige vers les escaliers. Il monte les escaliers, à la sixième marche il "s'enfarge" et déboule. Il se retrouve en bas de l'escalier: "Câline, c'fait six fois qu'ça m'arrive!".

6° Sa femme est dans son lit et lit. Elle se retourne la tête et dit: "On est le vendredi 13 chéri". M. Archambault remonte les escaliers et ouvre la porte, il se dirige vers le lit, s'assoit pour se déshabiller et mets son pyjama, il se couche puis ferme la lumière.

Troisième séquence

1° Sa femme dit: "Ferme la lumière chéri, bonne nuit".

2° Trois heures du matin: un fauve monte dans l'escalier, il ouvre la porte de la chambre avec sa griffe; puis, le fauve monte sur le lit et donne un coup de griffe sur le visage de M. Archambault. Celui-ci lui dit: "Minou, lâche-moi!". Le chat redescent du lit et s'en va.

Découpage

Plan 1

On voit M. Archambault et sa bien-aimée de dos.

Plan 2

On voit la silhouette d'un bossu qui s'avance dans le noir.

Plan 3

On voit le côté de la télé et les jambes de M. Archambault du fond du salon plongé dans le noir.

Plan 4

On voit le lit de M. Archambault un instant. On voit ensuite les yeux d'un félin qui avance dans le noir.

Plan 5

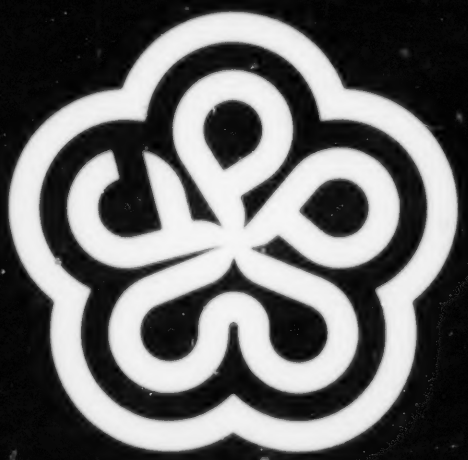
On voit les jambes de M. Archambault qui descend les escaliers. On voit ensuite sa main qui prend un couteau et qui frappe.

Plan 6

On voit le réveil-matin qui sonne. M. Archambault bondit de son lit, se rend dans la cuisine, ouvre le réfrigérateur et sort un énorme sandwich. Il le mange, il est midi l'heure du lunch.

	Plan 1	Plan 2	Plan 3
Lieu	Cinéma	Cinéma	Chez lui
Image	On voit M. Archambault et sa bien-aimée dans le cinéma. Image très romantique	Le vendeur de pop-corn qui avance vers eux.	On voit M. Archambault assis dans son salon. Il regarde la télé dans le noir. Il n'est pas très attentif.
Dialogue		pop-corn ... pop-corn ...	Bruit de télévision et: "Il est plate ce film-là".
Narrateur	Minuit, l'heure du crime! M. Archambault est au cinéma avec sa bien-aimée. Tout à coup, un monstre avance vers eux.		Tout à coup, dans la profondeur de la nuit, on entend la police arriver.
Musique	Disque de jaws (une musique hétéroclite) Bruit dans le cinéma Crunch ... crunch ...	Même musique bruit dans le cinéma pop-corn ... pop-corn ...	Bruit de télé et sirène de la police ouiii, ouiii, ouiii tuf ... tuf ... tuf ... tuf ...

	Plan 4	Plan 5	Plan 6	
Lieu	Dans sa chambre	Dans la cuisine	Dans la chambre	C'est fini, veuillez applaudir. Fin
Image	On voit M. Archambault et sa femme dans le lit. Un fauve leur saute dessus.	M. Archambault descend avec un couteau à la main lentement et tape sur un bon jambon (il a l'air de vouloir commettre un crime).	M. Archambault se réveille, c'est le matin. M. Archambault a passé une bonne nuit.	
Dialogue	"Ferme la lumière cher. Minou, lâche-moi! Bonne nuit!".	"Bon, je vais descendre en bas. Ah! que c'est bon du jambon. Bon, je remonte, je sens que je vais passer une bonne nuit".		
Narrateur	Trois heures du matin, un fauve monte les escaliers. Il ouvre la porte de sa griffe. Il attaque.	Tout à coup, M. Archambault sort un couteau, il avance pas par pas, il ouvre la porte, il frappe.	Le lendemain il se réveille, il regarde l'heure; il est midi, l'heure du lunch.	
Musique	Musique hétéroclite Bruits: tchik ... tchik ... tchik ... et iiiiik!	Musique hétéroclite Bruit: iiiiik et tchik ... tchik ...	Musique matinale	



PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maurice Buist
Service de l'audiovisuel